Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Społeczno-Ekonomiczny
Instytut Nauk Socjologicznych

Marianna Karolina Otmianowska

Koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Studium socjologiczne

Praca doktorska
przygotowana pod kierunkiem
dra hab. Rafała Wiśniewskiego, prof. ucz.

Promotor pomocniczy
dr Izabela Bukalska

Warszawa, marzec 2023 r.

Spis treści

Wstęp 5
1 Założenia teoretyczne 18
1.1 Interakcjonizm symboliczny jako paradygmat interpretatywny 18
1.2 Logika badań jakościowych 23
1.3 Koncepcja społecznych światów 24
1.3.1 Działanie podstawowe 27
1.3.2 Aktorzy 27
1.3.3 Areny 28
1.3.4 Granice i obiekty graniczne 29
1.3.5 Subświaty 30
1.3.6 Technologia 31
1.3.7 Wartości 32
1.3.8 Procesy 33
1.4 Podsumowanie 35
2 Konceptualizacja przedmiotu badań 36
2.1 Społeczna odpowiedzialność instytucji muzealnych 36
2.2 Muzeologia i muzealnictwo 45
2.3 Muzeum i edukacja muzealna 49
2.4 ICOM. Problem definicji muzeum 51
2.5 Podsumowanie 55
3 Edukacja muzealna w perspektywie muzealnictwa 56
3.1 Muzeum jako instytucja społeczna w perspektywie historycznej 56
3.1.1 Muzea wieków nowożytnych 58
3.1.2 Muzea humanizmu oświeceniowego 60
3.1.3 Muzea, a zmiany społeczne i historyczne XIX oraz początków XX wieku 61
3.1.4 Społeczne i polityczne funkcje muzeum w okresie powojennym 65
3.2 Muzea w procesie transformacji systemowej 69
3.3 W poszukiwaniu tożsamości muzealnej 71
3.4 Podsumowanie 74
4 Edukacja muzealna w perspektywie nauk pedagogicznych 75
4.1 Czynniki kształtowania współczesnej edukacji muzealnej 77
4.1.1 Doświadczenia amerykańskiego pragmatyzmu 79
4.1.2 Konstruktywistyczna koncepcja edukacji 81

4.2 Próba standaryzacji współczesnej aktywności edukacyjnej ... 83
4.3 Edukacja muzealna w kształceniu ustawicznym ... 87
4.4 Pedagogika muzealnictwa wobec wyzwań edukacji ... 91
4.5 Podsumowanie ... 94
5 Muzea i ich działalność edukacyjna w perspektywie socjologicznej ... 96
5.1 Edukacyjna działalność muzeów jako obszar poznawczy socjologii kultury ... 97
5.2 Edukacyjna działalność muzeów jako obszar badawczy socjologii sztuki ... 106
5.3 Muzeum jako instytucja społeczna - przyczynek do koncepcji socjologii muzeów ... 109
5.4 Dystynkcje socjologii muzealnictwa ... 114
5.5 Społeczny świat muzealnictwa ... 120
5.6 Podsumowanie ... 123
6 Metodologia procesu badawczego ... 125
6.1 Problem badawczy i hipotezy ... 125
6.2 Triangulacja danych ... 128
6.2.1 Analiza danych zastanych ... 128
6.2.2 Badania – indywidualne wywiady pogłębione (IDI) ... 131
6.2.3 Badania – zogniskowane wywiady grupowe (FGI) ... 135
6.3 Interpretacja danych ... 140
7 Wyniki badań ... 142
7.1 Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w kontekście organizacyjno-prawnym ... 144
7.1.1 Klasyfikacja edukacji muzealnej i edukatora muzealnego w świetle *Ustawy o muzeach* ... 145
7.1.2 Edukacja muzealna i jej pracownicy w strukturze organizacyjnej muzeów ... 150
7.1.3 Miejsce i rola edukacji muzealnej w misji, strategii i badaniach publiczności muzeów ... 154
7.1.4 Koncepcje ról edukacji muzealnej ... 218
7.2 Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach ... wewnątrzinstytucjonalnych ... 220
Arena 1. Debata na temat zmieniającej się roli i zadań edukacji muzealnej ... w realizacji misji muzeów ... 222
Arena 2. Debata na temat zagadnień finansowych związanych z edukacją muzealną ... 234
Arena 3. Debata na temat statusu i tytułów pracowników edukacji muzealnej ... 239
Arena 4. Debata na temat relacji między funkcją edukacyjną a wystawienniczą ... 248
Arena 5. Debata na temat infrastruktury zaprojektowanej z myślą ... o działalności edukacyjnej w muzeach ... 255
Arena 6. Debata na temat edukacyjnej działalności muzeów w okresie pandemii ... wirusa Covid-19 ... 264

Arena 7. Debata na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności .....
edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych 274
Podsumowanie debat toczonych na arenach 1-7 282
7.3 Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych..... 285
Arena 8. Debata dotycząca typologii odbiorców edukacyjnej oferty muzeów..... 286
Arena 9. Debata na temat potrzeb osób zwiedzających muzea 291
Arena 10. Debata dotycząca dialogu edukacji muzealnej z publicznością..... 297
Arena 11. Debata na temat programów muzealnych dotyczących .....
kształcenia formalnego i pozaformalnego..... 305
Arena 12. Debata na temat muzealnej oferty edukacyjnej dotyczącej .....
kształcenia nieformalnego..... 314
Arena 13. Debata dotycząca koncepcji muzeum dostępnego 328
Arena 14. Debata dotycząca odpowiedzialności muzeów wobec społeczeństwa..... 342
Arena 15. Debata dotycząca społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej .....
w interakcjach zewnętrznych..... 350
Podsumowanie debat toczonych na arenach 8-15 360
7.4 Omówienie hipotez..... 363
Zakończenie..... 384
Bibliografia..... 395
Wykaz skrótów 418
Spis tabel 424
Spis ilustracji..... 426
Aneks 430

Wstęp

Nie można zamknąć muzeów, a nawet nie należałoby sobie tego życzyć. Gabinety przyrodnicze ducha w odpowiedni sposób przekształciły właściwe dzieła sztuki w pismo hieroglificzne historii i dodały do niego nową treść, podczas gdy dawna straciła na znaczeniu.

(Adorno 2005: 103)

W pracy została podjęta problematyka działalności edukacyjnej muzeów i odpowiedzialności, jaką jej się przypisuje wobec społeczeństwa. Można wskazać zbiorowości, względem których ta odpowiedzialność jest szczególnie istotna, jak: pracownicy muzeów i ich współpracownicy, otoczenie, zwiedzający i potencjalni zwiedzający. Przeprowadzone analizy dotyczyły polskiego muzealnictwa bez względu na typ przechowywanych i eksponowanych zbiorów. Przedstawiono w niej wyniki badań przeprowadzonych w latach 2020–2021 wśród pracowników muzeów, publiczności oraz polskich i międzynarodowych ekspertów.

Prace zostały rozpoczęte przed okresem globalnych zmian wywołanych sytuacją pandemiczną, jednak w toku badań podjęto decyzję o rozszerzeniu tematyki o zagadnienia implikowane bieżącymi wyzwaniami. Przeprowadzono badania jakościowe z wykorzystaniem niektórych elementów metodologii teorii ugruntowanej, a za ramę teoretyczną przyjęto koncepcję społecznych światów zapoczątkowaną przez Tamotsu Shibutaniego, a rozwiniętą między innymi przez Anselma L. Straussa.

Przytoczone powyżej słowa Theodora W. Adorno z 1967 roku, pochodzące z eseju ukazującego krytyczne podejście wobec instytucji muzealnych, mogą stanowić swoisty punkt odniesienia pracy. Według Adorno ukazującego dwa różne podejścia wobec muzeów – poety Paula Valéry i pisarza Marcela Prousta – kontakt z artefaktami i obiektami pozwala odbiorcy wkraczać w świat pamięci, percepcji i świadomości. Obecnie, mając na uwadze szczególnie problem edukacji muzealnej, można zaryzykować twierdzenie, że muzea to nie tylko instytucje i rodzaj „wypastowanych samotni, które mają w sobie coś ze świątyni i salonu, cmentarzyska i szkoły…" (Valéry 2005: 87). Muzea mogą być inkluzyjnymi przestrzeniami interakcji, sieci, narracji i opowieści, a cytując jednego z najważniejszych teoretyków współczesnego muzealnictwa i inicjatora dyskursu na temat społecznej roli muzeów Petera Vergo:

„[z]wiedzania muzeów nie należało utożsamiać z bezmyślnym gapieniem się, bo przecież nawet najbardziej pobieżne spojrzenie na prezentowane eksponaty czy też najbardziej osobista łączność duchowa z dziełem sztuki

poszerza nasze horyzonty intelektualne, pogłębia i wzbogaca nasze doświadczenie – i tym samym uczy nas" (Vergo 2005: 334).

W okresie pandemii edukacyjna działalność muzeów przenikająca wszystkie jego aspekty w jego kontekście społecznym zgodnym z duchem nowej muzeologii, nabrała szczególnego znaczenia, pozostając w większości przypadków jedyną formą nawiązywania i podtrzymywania relacji z publicznością.

Nowatorski w pewnym stopniu charakter analizy wynika z trzech aspektów. Po pierwsze praca z możliwą dokładnością rozpoznaje współczesne wizje i strategie wobec działalności edukacyjnej w rozwoju muzeów, z uwzględnieniem perspektywy samych badanych. Stara się dostarczyć wiedzy na temat interpretacji określenia „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej", a także ukazuje refleksje wobec społecznej odpowiedzialności muzeów. W każdym, z wytypowanych na podstawie analizy danych zastanych, muzeów przeprowadzono wywiady pogłębione (IDI) z ośmioma respondentami: dyrektorem, zastępcą dyrektora odpowiedzialnym za obszar edukacyjny, kierownikiem działu edukacji, kierownikiem działu związanego z marketingiem i komunikacją, edukatorem, kuratorem lub kustoszem zbiorów, osobą pilnującą ekspozycji oraz uczestnikiem wydarzeń edukacyjnych będącym przedstawicielem publiczności. Dzięki analizie materiału pozyskanego w wyniku przeprowadzenia pięciu zogniskowanych badań grupowych (FGI) wśród ekspertów polskich i międzynarodowych możliwe było dopełnienie wiedzy oraz poddanie jej analizie w szerszej perspektywie.

Publikowane dotąd badania w zakresie edukacji muzealnej nie prezentowały wyczerpujących danych. Przy podejmowaniu trudu organizacji w Polsce znaczących działań traktujących o muzealnictwie, jak na przykład: Kongres Kultury Polskiej w 2009 roku, podsumowany w raporcie „Muzea w Polsce 1989–2008" (Folga-Januszewska 2008), i Kongres Muzealników Polskich w 2015 roku zwieńczony publikacją „I Kongres Muzealników Polskich 2015" zabrakło naukowo-badawczej przestrzeni dla socjologii. Warto zatem z jednej strony rozszerzyć naukowe poszukiwania muzeologów o koncepcje socjologiczne, a z drugiej jeszcze bardziej zainteresować świat socjologii fenomenem i potencjałem muzeów.

Nie jest celem pracy analiza przyczyn takiego stanu, lecz raczej próba znalezienia potencjalnych rozwiązań, tak by dyskurs wokół dynamicznie rozwijającego się muzealnictwa w Polsce gotowy był na dialog także w obszarze socjologicznym, umożliwiającym analizy

współpracy, współoddziaływania, powstających systemów i struktur społecznych oraz zachodzących zmian, skłaniającym do autorefleksji. Prowadzone badania i analizy niech będą próbą odpowiedzi na uwagę Mirosława Borusiewicza, że „niestety, w Polsce nadal brak jest zainteresowania socjologów uniwersyteckich muzeami, a próby badań tego rodzaju, podejmowane przez niektóre placówki mają z konieczności charakter przyczynkarski i nie pozwalają na uogólnianie wniosków" (2012: 142). Punktem wyjścia dla nich powinny być rozważania i koncepcje opracowane w 1981 roku przez Antonię Kłoskowską w ramach pracy „Socjologia kultury" (2007), Mariana Filipiaka w „Socjologii kultury. Zarysie zagadnień" (1996) oraz Mariana Golkę w książkach „Socjologia sztuki" (2008a) i „Socjologia kultury" (2008b), a także Annę Matuchniak-Krasuską w opracowaniu „Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu" (2010)[1].

Wkład w socjologiczny dyskurs na temat muzealnictwa miała Elżbieta Nieroba (2016; 2019). Warto przywołać jej publikację z 2016 roku zatytułowaną „Pomiędzy dobrem wspólnym a elitarnością. Współczesny model muzeum". Dotyczyła ona przeprowadzonych wcześniej przez nią badań w 13 polskich muzeach[2]. Ramę teoretyczną dla projektu stanowiły założenia konstruktywizmu strukturalistycznego Pierre'a Bourdieu i dualności struktury Anthony'ego Giddensa (Nieroba 2016: 137). Na podstawie wypowiedzi respondentów Nieroba zauważyła trwający wśród muzealników proces negocjowania dwóch modeli muzeów: tradycyjnego oraz postmodernistycznego, i dodała, że przeważa pierwsza koncepcja: „Reprodukowane przez respondentów stwierdzenia o miejscu muzeów we współczesnym społeczeństwie są bliższe refleksji Bourdieu o funkcji produkującej i odtwarzającej porządek społeczny tych instytucji niż koncepcji Giddensa, która podkreśla sprawczy charakter uczestnika kultury" (2016: 231).

Od 2009 roku Forum Edukacji Muzealnej wraz z NIMOZ prowadziło badania na szeroką, ogólnopolską skalę, zwieńczone przełomową publikacją uwzględniającą raport, zatytułowaną „Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce" (Szeląg 2012), w późniejszych latach uzupełnioną o suplementy (Szeląg 2014a; Szeląg 2014b). Badań tych nie klasyfikowano jako socjologicznych, nie zaproszono również do grona ekspertów praktyków socjologii. Nie przeprowadzono też

[1] Także artykuły autorstwa Anny Matuchniak-Krasuskiej wnoszą istotne wiadomości do toczącej się debaty dotyczącej zagadnień socjologii kultury: Matuchniak-Krasuska, Anna (1981, 2006, 2013, 2018).

[2] Dobór próby zakładał dwa wywiady indywidualne w każdym z tych muzeów: z osobą zarządzającą daną instytucją oraz osobą niepełniącą funkcji kierowniczej, wskazaną przez osobę zarządzającą (Nieroba 2016: 146).

kolejnych edycji, by poddać ewaluacji działania wdrożone na podstawie wcześniejszych wniosków, a można zaryzykować twierdzenie, że dynamiczne zmiany w traktowaniu edukacji muzealnej, mnogość projektów i nowych muzeów pozwoliłyby na kolejne wnioski[3].

Należy również wspomnieć o trwającym nieprzerwanie od 2013 roku projekcie NIMOZ „Statystyka muzeów"[4], rokrocznie prowadzącym rozbudowane badania ilościowe, które następnie są publikowane i udostępniane bezpłatnie w internecie. Badania są dla muzeów dobrowolne, a udział w nich mogą wziąć wszystkie polskie muzea, zarówno prywatne, jak i państwowe, samorządowe czy podlegające pod Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Każdego roku coraz więcej z nich angażuje się w wypełnianie ankiet i tak w 2018 roku udział w badaniach wzięło aż 261 muzeów, co według bazy Zespołu ds. Statystyki muzeów NIMOZ (Statystyka muzeów 2019: 6) stanowi około 25% wszystkich muzeów w Polsce.

Od 2017 roku NIMOZ prowadzi także projekt dotyczący badań publiczności muzealnej i funkcjonowania muzeów w ich otoczeniu społecznym. W 2017 roku opublikowano raport zatytułowany „Publiczność muzeów w Polsce. Badania pilotażowe" autorstwa Piotra T. Kwiatkowskiego oraz Beaty Nessel-Łukasik (Kwiatkowski, Nessel-Łukasik 2017), w 2018 roku zaś tych samych autorów raport „Muzeum w społeczności lokalnej" (Kwiatkowski, Nessel-Łukasik 2018a). *W* 2018 roku w serii szkoleniowych, bezpłatnych publikacji dla muzealników został wydany podręcznik „ABC. Badania publiczności w muzeum" (Kwiatkowski, Nessel-Łukasik 2019b)[5]. Zwieńczeniem wieloetapowego procesu, podsumowującego pięcioletnie badania stała się najnowsza publikacja „Publiczność (w) muzeum" autorstwa Piotra Tadeusza

[3] Z pewnością zdiagnozowano by nowe obszary wymagające uważności i rozwoju, a aktualizacja danych mogłaby stanowić dodatkowe informacje zarówno dla muzeów i osób nimi zarządzających, jak i w skali makro także dla decydentów. Szczególnie podczas pandemii, kiedy czasowo zamykano muzea, po wnikliwej obserwacji uwypukliły się braki i trudności w ich działalności edukacyjnej i komunikacyjnej.

[4] Strona internetowa projektu zawierająca pełen opis: https://statystykamuzeow.pl/ [dostęp: 9 maja 2021].

[5] Beata Nessel-Łukasik, działająca zarówno na polu praktyki muzealnej, jak i teorii naukowej, konsekwentnie od 2013 roku wciela w życie teorię relacyjnego uczestnictwa w kulturze, budując dialog z lokalną publicznością w Sulejówku koło Warszawy, gdzie obok pierwotnie należącego do Aleksandry i Józefa Piłsudskich dworku Milusin po wielu latach budowy, w grudniu 2020 roku zostało otwarte dla publiczności Muzeum Józefa Piłsudskiego. Wieloletnie badania i projekty podsumowała publikacją „Muzeum relacyjne przed progiem/za progiem" (Byszewski, Nessel-Łukasik 2020), traktującą o doświadczeniach muzeum tworzącego i wchodzącego w społeczny dialog. Współautorem tej pozycji jest Janusz Byszewski, można zaryzykować twierdzenie, że jeden z twórców współczesnej polskiej edukacji muzealnej działającej w obszarach społecznej odpowiedzialności, wychowawca wielu edukatorów, wizjoner oraz realizator projektów partycypacyjnych i relacyjnych, stosujący je intuicyjnie, zanim zostały zdefiniowane w literaturze, współtwórca wraz z Marią Parczewską Laboratorium Edukacji Twórczej, funkcjonującego niegdyś przy Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie (Byszewski, Parczewska 2012).

Kwiatkowskiego, Beaty Nessel-Łukasik i Joanny Grzonkowskiej (2022). Pozycja ta przybliża zagadnienia związane z otoczeniem społecznym muzeów, a także grupami takimi jak dorośli, seniorzy, dzieci i ludzie młodzi.

Przełomową pozycją, opisującą historię zmian, wizji, zadań i ról w muzeach i samych muzeów wobec siebie i otoczenia, wydaną w języku polskim w 2020 roku, a opublikowaną oryginalnie po francusku w 2011 roku, jest wyczerpująca praca pod redakcją André Desvalléesego i François Mairesse'a zatytułowana „Słownik encyklopedyczny muzeologii". W praktyce nie jest to ani słownik, ani encyklopedia, mimo układu alfabetycznego artykułów i słownika pojęć stanowiącego drugą część opracowania, ale swoiste kompendium wiedzy na temat muzealnictwa w jego praktycznym i teoretycznym ujęciu. Na szczególną uwagę w perspektywie niniejszych badań zasługują artykuły dotyczące edukacji (Chaumier 2020), komunikacji (Deloche 2020), muzealnej publiczności (Mairesse 2020c) i społeczeństwa (Chaumier 2020).

Systematyzując podejścia związane z realizacją, kreowaniem i redefiniowaniem społecznych funkcji edukacji muzealnej, koniecznym jest przywołanie rozważań Pierre'a Bourdieu, który w latach 60. XX wieku we współpracy z Alainem Darbelem oraz Dominique Schnapper prowadził badania z gośćmi muzealnymi (Bourdieu, Darbel, Schnapper 1991)[6]. Na podstawie wyników Bourdieu stwierdził, że niezależnie od regionu, najliczniejszą grupą zwiedzających była najlepiej wyedukowana część społeczeństwa, a umiejętności interpretacyjne dzieł sztuki powiązane są z klasą społeczną i należą do narzędzi służących hierarchizowaniu społeczeństwa (Bourdieu, Darbel, Schnapper 1991: 14), chociaż – jak dodał w dalszej części – wykluczeni pozostają jedynie ci, którzy sami się wykluczają (za: Mairesse 2020c: 505).

Elżbieta Nieroba (2016) wskazała trzy ciekawe obszary zinterpretowane wtedy przez francuskich socjologów pod kierunkiem Bourdieu. Po pierwsze, przedstawiciele klas niższych chętniej interesowali się obiektami rzemiosła, które mogli interpretować poprzez funkcje i własne życiowe doświadczenia, podczas gdy ci z klas wyższych częściej podziwiali malarstwo czy rzeźbę, odnosząc się do ich wyrafinowania i estetyki. Po drugie, kwestia zainteresowania artystami także wynikała z poziomu wykształcenia. Mniej wykształceni więcej uwagi poświęcali artystom znanym ze szkolnego kanonu. Wreszcie wyżej wykształceni częściej

[6] Po raz pierwszy zostały one opublikowane w języku francuskim w 1969 roku. O badanaich tych, prowadznych również w Polsce szerzej w podrozdziale 3.1.4. „Społeczne i polityczne funkcje muzeum w okresie powojennym".

zwiedzali samodzielnie, bez dodatkowych pomocy edukacyjnych, podczas gdy pozostali chętniej korzystali z pomocy przewodników czy opisów o charakterze dydaktycznym (Nieroba 2016: 33).

Warte uwagi są także konkluzje Nathalie Heinich zawarte w pracach „Socjologia sztuki" (2010) oraz „Sztuka jako wyzwanie dla socjologii" (2019). Prowadząc w latach 80. badania publiczności Centrum Pompidou w Paryżu, podjęła się opisania historii socjologii sztuki, wyszczególniając okresy estetyki socjologicznej, historii społecznej oraz socjologii empirycznej. We wnioskach zauważyła, że socjolog sztuki może zajmować się badaniem osób, kontekstów i przedmiotów zależnie od ich znaczenia dla aktorów społecznych. Podsumowała również, ze diagnozuje proces wyłaniania się czwartego pokolenia socjologów sztuki. Poszerzają oni dotychczasowe koncepcje o analizę wyobrażeń i reprezentacji, nie koncentrując się na interpretacji zjawisk. Pozwala to, według niej, na dopełnienie badań sztuki i społeczeństwa, a wręcz sztuki w społeczeństwie (Heinich 2010: 147–148): „wreszcie będziemy mogli spojrzeć na sztukę jako społeczeństwo, a być może nawet na socjologię sztuki jako wytwór aktorów społecznych" (Heinich 2010: 148).

Badania publiczności muzealnej zapoczątkowano w Stanach Zjednoczonych jeszcze przed II wojną światową, lecz nie stanowiły one praktyki aż do lat 60. XX wieku. Wtedy zaczęto je stosować głównie w muzeach amerykańskich oraz brytyjskich (Hein 2002: 52)[7]. Mogło to być związane z dynamicznymi zmianami społecznymi, demokratyzacją życia, powojennym wyżem demograficznym, ale także rozwojem nauk pedagogicznych i socjologicznych, jak również – w późniejszym okresie – potrzeb marketingowych. Zaczęto od badań ilościowych, by później realizować także badania jakościowe[8], podejmowano próby określenia typologii zwiedzających[9], organizacji przestrzeni ekspozycyjnej czy doświadczeń i potrzeb publiczności względem instytucji.

Georges Henri Rivière, pierwszy przewodniczący Międzynarodowej Rady ds. Muzeów (ICOM) powołanej przy UNESCO w 1947 roku, był zwolennikiem muzeów bez ścian, muzeów

[7] Według analiz Elżbiety Nieroby poza muzeami amerykańskim, gdzie badania publiczności są prowadzone głównie w muzeach naukowych i dziecięcych, studia nad strukturami i potrzebami publiczności są tematem, który wymaga rozwoju i pogłębienia na całym świecie (Nieroba 2016: 59).

[8] Ciekawy przykład stanowią badania polegające na obserwacji zachowań zwiedzających i próbie stworzenia modelu zwiedzania (Macdonald 2002).

[9] David Dean wyróżnia trzy grupy zwiedzających: przelotnie zwiedzający, świadomie zwiedzający i zaangażowani zwiedzający (Dean 2002). John Falk pisze o siedmiu kategoriach: odkrywca, pośrednik, szukający doświadczenia, pasjonat, osoba szukająca relaksu, pielgrzym i szukający podobieństwa wobec dziedzictwa (Falk 2011).

i skansenów na wolnym powietrzu, związanych z naturalnym dziedzictwem. W 1951 roku przy ICOM powołano Międzynarodowy Komitet ds. Oświaty i Działalności Kulturalnej. Podczas jedenastej sesji UNESCO 14 grudnia 1960 roku poszukiwano sposobów reorganizacji muzeów, by były powszechnie dostępne. Zarówno wnioski Bourdieu, jak i innych badaczy rozpoczynających ówcześnie analizy publiczności muzeów, kierowały świat muzealniczy w stronę zmian oferty w celu przeciwdziałania nierównościom społecznym.

W konsekwencji doprowadziło to do wydania w 1989 roku wielokrotnie później wznawianej publikacji „The New Museology" pod redakcją Petera Vergo (2009). Poddając krytyce dotychczasowe doświadczenia muzeów i postulując konieczność zmian, Vergo twierdził, że podstawowym zagadnieniem powinno być nie pytanie o metody działania muzealnictwa, ale o jego cele (2009: 3). Nowa muzeologia stała się synonimem muzeów podążających za społecznymi potrzebami i wyzwaniami, ze szczególnym uwzględnieniem ich edukacyjnego charakteru[10].

Podejmowano następnie próby redefinicji muzeów w zakresie ich strategii i służebnej roli wobec społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi oferowanych przez edukację, ale także starano się uczynić z edukacji katalizator większej interdyscyplinarności instytucji muzealnych i samej muzeologii czerpiącej z doświadczeń innych dziedzin nauki, jak również czynnik weryfikacji dotychczasowych zasobów. Edukacja muzealna i tematyka dotycząca relacji społecznych stopniowo zaczęły zajmować wyższe pozycje w koncepcjach kierowania i organizacji muzeów. Od 1985 roku zaczęto także wydawać czasopismo „Journal of Museum Education", zaliczane do ważniejszych międzynarodowych periodyków obszaru muzealniczego[11]. Od 2003 roku University of Leicester wydaje zaś kwartalnik „Museum and Society", w którym publikowane są analizy i opracowania na temat muzeów w kontekście społecznym, z uwzględnieniem koncepcji z zakresu antropologii, ekonomii, nauk

[10] Trzydzieści lat po ukazaniu się wspomnianej publikacji odbyła się w Krakowie międzynarodowa konferencja naukowa „What's new? Revisiting new museology 30 years later". Jeden z wygłoszonych artykułów dotyczył refleksji wobec doświadczeń polskich muzeów, ale z perspektywy zagranicy, uwzględniał przemiany ustrojowe i lokalne potrzeby, tłumacząc w ten sposób późniejsze, dynamiczne zmiany w polskich muzeach (Krstović 2020). Konferencję zorganizował Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Muzeum Narodowe w Krakowie 20–21 listopada 2019 roku.

[11] Publikowane są tu zagadnienia problemowe poświęcone kwestiom edukacji, komunikacji, relacji, dialogu, partycypacji, wyzwań współczesności, które są wynikami badań i doświadczeń. Opisywane są też zrealizowane w muzeach na całym świecie projekty.

pedagogicznych, geograficznych, psychologicznych i społecznych[12]. Jednym z jego założycieli był Gordon Fyfe, inaugurujący socjologiczny dyskurs wokół muzealnictwa rozumianego jako ciągłe budowanie relacji pomiędzy muzeum a wartościami, pamięcią, tożsamością, ekonomią czy zarządzaniem (Macdonald, Fyfe 1998; Fyfe 2011).

Dla prowadzonych badań istotnymi pozycjami będzie także praca Niny Simon związana z zagadnieniem muzeów partycypacyjnych, definiująca to określenie, omawiająca wyzwania, możliwości i konkretne przykłady, a przy tym pisana z perspektywy praktyki muzealniczej, jako że Simon była dyrektorką Santa Cruz Museum of Art and History (Simon 2010)[13]. Można zaryzykować twierdzenie, że systematyzacja zagadnienia wprowadzona przez Simon wyzwoliła potencjał twórczy w muzeach na całym świecie.

W 2012 roku Graham Black opublikował „Transforming Museums in the Twenty-First Century", proponując zmianę perspektywy wobec muzealnych gości, od zwiedzających do użytkowników. Omówił koncepcje budowania relacji z publicznością i tworzenia dla nich przyjaznej przestrzeni oraz oferty zakładającej formalną i nieformalną edukację. Poszukiwał rozwiązań wobec wyzwań związanych ze zmianami społecznymi i kształtowaniem przez muzea obywatelskiej świadomości i odpowiedzialności.

Najnowsza publikacja, „Museum Activism" pod redakcją Richarda Sandella, poświęcona muzealnej sprawczości, jest opracowaniem cieszącym się licznymi recenzjami muzealników i stanowi próbę podsumowania minionej dekady oraz zmian dokonujących się w tworzonych przez muzea kontekstach społecznych związanych z tematami takimi jak przeciwdziałanie nierównościom, niesprawiedliwościom i kryzysom środowiskowym. Autorzy publikacji podkreślają, że to, co jeszcze dziesięć lat temu wywoływałoby krytykę czy obawy ze strony kierujących muzeami, obecnie staje się przedmiotem ich troski. Odkrywany współcześnie społeczny potencjał muzeów, opisany na przykładach z całego świata, zaliczany jest przez nich do rodzącej się obecnie dziedziny praktyki muzealnej i stanowi próbę zachęcenia zainteresowanych do dalszego eksperymentowania i wdrażania nowych projektów (Janes, Sandell 2019)[14].

[12] Kwartalnik „Museum and Society" jest wydawany od marca 2003 roku dzięki inicjatywie naukowców: Gordona Fyfe'a, Kevina Hetheringtona i Susan Pearce, związanych z wydziałem Museum Studies. Museum Studies założono w 1966 roku, jest więc najstarszą tego typu jednostką akademicką na świecie.

[13] Od czasu jej publikacji w 2010 roku książka została sprzedana w formie e-booka 40 tysięcy razy, a 200 tysięcy osób przeczytało ją w otwartym dostępie na stronie z opracowaniem.

[14] Sandell jest także autorem wcześniejszych prac i artykułów poruszających kwestie muzeów zaangażowanych społecznie, o potencjale społecznej inkluzji, będących katalizatorem społecznych zmian (1988; 2003).

W 2021 roku wydane zostało opracowanie, na które składa się 12 artykułów przedstawiających doświadczenia muzeów w różnych częściach świata, związane z ważnymi społecznie zjawiskami, takimi jak: demokracja, sprawiedliwość, starzenie się społeczeństwa, doświadczenia wojenne, problem bezdomności, ruchy feministyczne, kryzysy wsi i produkcji rolnej, poszukiwanie nowych narracji wobec zjawisk historycznych. Publikacja zatytułowana „Museums and Social Change. Challenging the unhelpful museum" miała na celu pobudzenie w środowisku muzealniczym dyskusji na temat zobowiązań muzeów wobec osób z kręgów marginalizowanych. Bernadette Lynch we wstępie poruszyła zagadnienie koniecznej w muzeach solidarności polegającej na współpracy i dialogu, proponując, by nie realizować modelu dobroczynności (*charity*), który zakłada hierarchizację i dystans pomiędzy instytucją a odbiorcą. Lynch wprowadziła koncepcję muzeum przydatnego czy pożytecznego (*useful museum*) w przeciwieństwie do muzeum, które nie jest przydatne czy pomocne (*unhelpful museum*) (2021)[15].

Systematyzujące spojrzenie wprowadziła publikacja Kirchberga, stanowiąca próbę definicji subdyscypliny – socjologii muzealnictwa (2016). Impulsem do rozpoczęcia badań socjologicznych w muzeach różnego typu, według niego, stała się konieczność redefinicji ich funkcjonowania. Celem było potwierdzenie potrzeby swojego istnienia, wywołanej postmodernistycznymi zmianami implikującymi obecność zarówno nowych ról zawodowych, jak i wymagań rynkowych wiążących się z badaniami marketingowymi czy badaniem potrzeb odbiorców. Badania i wnioski poddawane aktualizacjom doprowadziły do cyklu konferencji przeprowadzonych w ostatnim czasie przez NEMO – Network of European Museum Organizations i poświęconych, zgodnie z ich tytułem, problematyce społecznej odpowiedzialności muzeów[16]. Istotną uwagą jest, że były one zainicjowane przez Unię Europejską, co może oznaczać zwrócenie uwagi na rolę muzeów w społecznym kontekście przez decydentów. Głosami najczęściej pojawiającymi się w wypowiedziach były postulaty działalności na rzecz przejrzystości, uczciwości, praw obywatelskich, inkluzji, różnorodności, demokratyzacji w dostępie do muzeów i w ich treściach. Jednym z głosów podsumowujących

[15] W ramach projektu grantowego Ministerstwa Edukacji i Nauki, realizowanego przez Katedrę Socjologii Kultury na Wydziale Społeczno-Ekonomicznym UKSW w latach 2020–2021, nr SONP/SP/463450/2020, na zaproszenie autorki Bernadette Lynch wygłosiła w 2021 roku wykład w wersji cyfrowej, zatytułowany „Challenging the unhelpful museum. Radically changing museums to face up to our collective future", dostępny publicznie.

[16] Pierwsza konferencja odbyła się we wrześniu 2020 roku w Niemczech, następna w kwietniu 2021 roku w Portugalii, a trzecia w Słowenii w październiku 2021 roku.

drugi etap konferencji była krótka wypowiedź Davida Vuillaume'a, dyrektora German Museums Association, „[m]usimy przestać pokazywać wystawy dla naszych kolegów". Intrygujące jest, że mimo ponad trzydziestu lat funkcjonowania nowej muzeologii tego rodzaju sformułowania nadal są wypowiadane w charakterze doradczym, sugerującym perspektywę, a nie doświadczenie.

Aby uwzględnić w ramach przyjętej metodologii teorii ugruntowanej nową, odmienioną i niepewną rzeczywistość, warto także zwrócić uwagę na badania przeprowadzone w Polsce i na świecie w związku z nagłą sytuacją pandemii. W dniach 23 kwietnia – 4 maja 2020, czyli miesiąc po rozpoczęciu pandemii, Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie przeprowadził badanie CAWI zatytułowane „Zmiany – dlaczego nie? Muzeum Narodowe w Krakowie po pandemii", dotyczące opinii publicznej na temat wpływu epidemii na społeczność zwiedzających (Skowron 2021). Wyniki i rekomendacje dostępne w internecie mogły posłużyć pozostałym muzeum do możliwie najlepszego przygotowania instytucji dla zwiedzających po ponownym otwarciu, ale dotyczyły także chęci i możliwości edukacyjnych form kontaktu przez internet.

W drugim roku pandemii ukazał się również wyczerpujący raport z badań prowadzonych nie tylko w muzeach, ale także innych instytucjach kultury, poruszający szeroki kontekst przygotowania instytucji, warunków pracy, metod nawiązywania i tworzenia relacji z odbiorcami (Cetera, Janus 2021). Magdalena Pasternak-Zabielska w 2021 roku opublikowała natomiast wyniki badań dotyczących muzealnych strategii docierania do widzów, przeprowadzonych wraz z NIMOZ i Forum Edukacji Muzealnej w kilkudziesięciu polskich muzeach (2021). Warto także wspomnieć o trzech raportach na podstawie badań ICOM, dotyczących funkcjonowania i zaobserwowanych potrzeb oraz refleksji muzeów i muzealników na całym świecie w okresie pandemii (ICOM 1 report COVID-19 2020[17]; ICOM 2 report COVID-19 2020[18]; ICOM 3 report COVID-19 2021[19]).

[17] ICOM 1 report Covid-19 (2020), *Museums, museum professionals and COVID-19*, https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf [dostęp: 20 października 2021].

[18] ICOM 2 report Covid-19 (2020), *Museums, museum professionals and COVID-19: follow-up survey* https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-EN_Follow-up-survey.pdf [dostęp: 20 października 2021].

[19] ICOM 3 report Covid-19 (2021), *Museums, museum proffesionals and Covid-19: third survey,* https://icom.museum/wp-content/uploads/2021/07/Museums-and-Covid-19_third-ICOM-report.pdf [dostęp: 20 października 2021].

Novum w poniższej pracy stanowi także próba przedstawienia i zwizualizowania środowiska muzealnego za pomocą koncepcji społecznych światów, których rdzeń zawsze stanowi podstawowe, charakterystyczne działanie. Dzięki analizie zebranego materiału badawczego możliwe stało się zdiagnozowanie obiektów granicznych i omówienie aren sporu oraz negocjacji. Określenie grup aktorów społecznych i zbadanie ich wypowiedzi pozwoliło zaś na możliwie dokładne przybliżenie tytułowego problemu, a także na wyszczególnienie własności badanych kategorii.

Trzecim aspektem, wpływającym na nowatorski charakter pracy, jest podjęcie próby omówienia muzeów oraz ich działalności edukacyjnej jako przedmiotu zainteresowania socjologii. Jest to obszar zarówno komunikacji pomiędzy muzealnikami wytwarzającymi wiedzę, doświadczenia czy przeżycia, jak i przestrzeń ich dialogu z publicznością. Może być rozpatrywany za Antoniną Kłoskowską w ramach koncepcji układów kultury (1972; [1981] 2007; 1990). Recepcją oferty muzeów zajmowano się także w kontekście socjologii sztuki (Becker 1982; Zolberg 1990; Bourdieu, Darbel, Schnapper 1991; Matuchniak-Krasuska 2010: 23–44) lub nowej socjologii sztuki (de la Fuente 2007). Nathalie Heinich przedstawiła historię rozwoju socjologii sztuki, wyróżniając trzy główne pokolenia: estetyki socjologicznej, historii społecznej oraz socjologii empirycznej (2010). Zauważyła jednak, że rola dydaktyczna zmienia relacje z odbiorcami i może stanowić odpowiedź na potrzeby demokratyzacji w dostępie do muzeów. Wypada zatem postawić pytanie o zasadność funkcjonowania subdyscypliny, jaką może być socjologia muzealnictwa (Kirchberg: 2016; Grigar: 2021).

Praca składa się z dwóch części. Pierwsza obejmuje pięć rozdziałów rozważań teoretycznych. Druga stanowi część badawczą, uwzględniającą w rozdziale szóstym metodologię, a w siódmym opis wyników badań.

Pierwszy rozdział zawiera omówienie założeń teoretycznych przyjętych dla projektu badawczego. Praca została napisana w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego, a ramy teoretyczne zostały przyjęte zgodnie ze wspomnianą koncepcją społecznych światów.

Rozdział drugi dostarcza pogłębionych informacji na poruszane w pracy tematy, takie jak rozwój sformułowania „społeczna odpowiedzialność" i przyjęta dla niego norma ISO oraz próby stosowania go w muzealnictwie. Rozwinięte zostają również zagadnienia muzeologii i muzealnictwa, definicje muzeów oraz edukacji muzealnej. Przybliżona zostaje działalność Międzynarodowego Stowarzyszenia Muzealników (ICOM) i prowadzona przez jej władze oraz

członków dyskusja na temat redefinicji instytucji muzealnych na całym świecie. Liczne pojawiające się sformułowania stały się w toku pracy pojęciami uczulającymi.

W trzecim rozdziale zostały przedstawione czynniki kształtujące edukacyjną działalność współczesnych muzeów. Rys historyczny pozwala na ukazanie rozwoju muzeów w Polsce i na świecie oraz stwarza możliwość zbudowania zaplecza teoretycznego dla badanego w pracy problemu. Przywołując doświadczenia międzynarodowe w kształtowaniu się współczesnego muzealnictwa, punktem odniesienia stają się głównie muzea z Europy oraz Ameryki Północnej.

Następny rozdział pozwala spojrzeć na rozwój edukacji muzealnej w kontekście nauk pedagogicznych. Analiza sięga podstaw kształtowania się współczesnych systemów edukacji, zostają więc przywołane doświadczenia amerykańskiego pragmatyzmu oraz koncepcji konstruktywistycznej. Omówiono wpływ badań Johanna Friedricha Herbarta, Émile'a Durkheima, Floriana Znanieckiego, Johna Deweya oraz Jeana Piageta. Podjęta zostaje także próba opisu standaryzacji współczesnych modeli czy procesów edukacyjnych uwzględniających podejmowanie nauki przez całe życie w ramach kształcenia ustawicznego. Wprowadzono także doświadczenia i badania wokół pedagogiki muzealnictwa postulowanej przez Renatę Pater (2016).

W rozdziale piątym muzea i ich działalność edukacyjna zostaje przedstawiona w perspektywie socjologicznej. Przywołuje się koncepcje Pierre'a Bourdieu, Antoniny Kłoskowskiej oraz Anny Matuchniak-Krasuskiej. Omówienie otwierają wybrane założenia socjologii kultury oraz koncepcji układów kultury, analizowane są także procesy związane z produkcją i dystrybucją kultury oraz zachodzące między nimi napięcie. Następnie rozważaniom poddane zostają zagadnienia socjologii sztuki i koncepcje Nathalie Heinich. Omawia się również prace poruszające problemy pozwalające na próbę ukazania socjologii muzeów. W części końcowej rozdziału przedstawione zostają muzea i ich działalność edukacyjna ukazane i zwizualizowane dzięki koncepcji społecznych światów.

Rozdział szósty jest szczegółowym omówieniem zastosowanej metodologii badań wykorzystującej niektóre elementy metodologii teorii ugruntowanej. Przedstawiono założenia i schemat procesu badawczego oraz postawiony problem badawczy. Zaprezentowano wykorzystane dane zastane, a następnie prowadzony schemat badań polegających na wywiadach pogłębionych (IDI) oraz wywiadach grupowych (FGI). Wzięto pod uwagę proces wyboru grupy docelowej, logikę doboru próby, a także przebieg i organizację ze szczególnym uwzględnieniem okresu pandemii wirusa COVID-19.

Ostatni, największy objętościowo rozdział to omówienie wyników badań. Został on podzielony na cztery części. Pierwsza dotyczy społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w perspektywie uwarunkowań organizacyjno-prawnych. W dalszej kolejności przedstawiono 15 aren debat: 1–7 dotyczą społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnątrz społeczności muzeów, a 8–15 ukazują toczące się dyskusje w interakcjach zewnętrznych. W czwartej części na podstawie zwizualizowanych map relacji zostają omówione hipotezy oraz składające się na nie kategorie. Następnie przybliżone zostają wnioski wobec wypracowanych koncepcji oraz próba wynikających z nich rekomendacji.

W aneksie do pracy zawarto scenariusze zrealizowanych wywiadów indywidualnych oraz grupowych, a także wykazy zastosowanych skrótów. Zakończenie zawiera wnioski wobec wypracowanych koncepcji, próby określenia wynikających z nich rekomendacji oraz sugestie dotyczące kierunków dalszych poszukiwań, w odniesieniu do zdiagnozowanych obiektów granicznych i opisanych aren sporu.

1 Założenia teoretyczne

Tytułowe zagadnienie, które może być rozpatrywane w nawiązaniu do dorobku różnych dyscyplin, jak: zarządzanie, nauki o kulturze, pedagogika, jest szczególnie interesujące ze względu na swój wymiar socjologiczny. Badany obszar jest ważny, przede wszystkim z uwagi na aspekt komunikacji symbolicznej, a także odczytywania i negocjacji znaczeń. Implikuje to zatem kierunki oraz metody badań, dla których ramę w tej pracy stanowi paradygmat interakcjonizmu symbolicznego, adekwatne i dopasowane do tych założeń elementy metodologii teorii ugruntowanej (Bukalska 2019: 95) oraz koncepcja społecznych światów Tamotsu Shibutaniego i Anselma Straussa.

1.1 Interakcjonizm symboliczny jako paradygmat interpretatywny

Główną oś wyznacza paradygmat interakcjonizmu symbolicznego, w ramach którego najważniejsze są takie kwestie charakterystyczne dla edukacji muzealnej, jak: interakcja, komunikacja, procesy myślenia i zdobywania wiedzy, znaczenie artefaktów, a zatem obiektów i zbiorów muzealnych. Przede wszystkim to paradygmat podkreślający zanczenie symboli i posługiwanie się nimi w relacjach interpersonalnych.

Początki interakcjonizmu można zauważać już w pragmatyzmie społecznym, tworzonym i rozwijanym w Stanach Zjednoczonych przez Johna Deweya, Williama Jamesa, Charlesa Hortona Cooleya czy Williama Isaaca Thomasa (Bernasiewicz 2011: 11). Także amerykański psycholog społeczny, George Herbert Mead związany z Uniwersytetem w Chicago, opracowywał teorie wywodzące się z pragmatyzmu, związane z powstawaniem znaczeń i ich znaków (Hałas 2012: 19; Bernasiewicz 2011: 11 za Kłoskowska we wstępie do Mead 1975). Według Jonathana Turnera pierwotna koncepcja teoretyczna interakcjonizmu wynikała z koncepcji Meada, mimo że nazwę „interakcjonizm symboliczny" wprowadził najprawdopodobniej w 1937 roku Herbert Blumer – już po śmierci Meada[20]. Blumer, kontynuując dzieła Meada po jego śmierci, przez około pięćdziesiąt lat rozwijał syntezy wywodzące się z psychologii społecznej (Turner 2004: 418)[21].

[20] Herbert Blumer w 1937 roku użył terminu „symboliczni interakcjoniści". Zasady programowe kierunku sformułował w książce „Symbolic Intereactionism. Perspective and Method" (1969).

[21] Główne założenia Blumera dotyczyły działalności człowieka na bazie znaczeń pochodzących z procesów interakcyjnych. Zakładał on także, iż znaczenia są modyfikowane przez interpretację.

Według Meada, współtworzącego w latach 1892–1935 tzw. szkołę chicagowską, tym, co wyróżnia ludzi i odróżnia ich od zwierząt, są umysł, jaźń i społeczeństwo, ściśle ze sobą powiązane. Osoby komunikują się i wchodzą w interakcje, odczytując i interpretując gesty innych poprzez symbole, które tworzą i wysyłają. Ludzie poprzez odczytywanie symboli dostosowują się, „przyjmują rolę innego" (za Turner 2004: 420). Rozwój indywidualny oraz społeczny, a także tworzenie pewnych wzorów zachowań czy postaw jest efektem interakcji opierającej się na interpretacji symboli. „Ludzie tworzą i wykorzystują symbole. Komunikują się za pomocą symboli. Wchodzą w interakcje poprzez przyjmowanie roli, co pociąga za sobą odczytywanie symboli emitowanych przez innych" (Turner 2004: 421).

Te właśnie koncepcje Meada były podwalinami dalszych rozważań i poszukiwań badaczy. Ich rdzeń stanowi perspektywa powstawania, trwania i zmiany społeczeństwa dzięki ludzkiej umiejętności interpretowania, autorefleksji i samooceny z wykorzystaniem umysłu i jaźni.

Początek tzw. pierwszej szkoły chicagowskiej związany jest z publikacjami Roberta E. Parka (zob. „The City"), którego myśl jest istotna dla interakcjonistów z uwagi między innymi na jego analizę zachowań zbiorowych. Na rozwój szkoły miał też wpływ Charles H. Cooley (twórca koncepcji jaźni odzwierciedlonej), chociaż był związany z Uniwersytetem w Michigan. Jego znaczenie podkreśla Elżbieta Hałas w książce „Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej" (Hałas 1994). Według Hałas do grupy socjologów i badaczy działających w duchu interakcjonizmu symbolicznego można także zaliczyć Floriana Znanieckiego (Hałas 2006: 94). Znaniecki z Williamem I. Thomasem opracowali koncepcję definicji sytuacji. W książce „Chłop Polski w Europie i Ameryce" (Thomas, Znaniecki 1976) wykorzystali do analizy dokumenty osobiste, takie jak pamiętniki – pozycję tę zalicza się do klasycznych opracowań socjologii empirycznej. Florian Znaniecki wprowadził również koncepcję współczynnika humanistycznego; był to postulat metodologiczny zakładający podejście do zjawisk społecznych jako do przedmiotu ludzkich czynności. Należy więc badać znaczenie danych zjawisk dla zaangażowanych jednostek.

Ramy pojęciowe interakcjonizmu symbolicznego kształtowane były w ścisłym związku z badaniami między innymi Alfreda R. Lindesmitha czy Howarda S. Beckera[22]. Elżbieta Hałas podkreślała, że istotne znaczenie dla rozwoju konceptualnych ram kierunku należy widzieć

[22] Obaj prowadzili badania dotyczące narkotyków i uzależnień, Lindesmith w 1947 roku opublikował „Opiate addiction", a Becker w 1953 roku „Becoming a marihuana user" (za: Hałas 2012: 38).

w opracowaniu pojęć przez poszczególnych badaczy. Blumer zdefiniował interakcję symboliczną (1962), Charles Wright Mills omówił retorykę motywów (1940), Ralph H. Turner opisał przyjmowanie roli (1956; 1962), Anselm L. Strauss pracował nad zagadnieniem tożsamości (1969) oraz negocjacji (Strauss i in. 1963), Willard W. Waller (1961) poruszył zagadnienie definicji sytuacji (za: Hałas 2012: 38).

Podczas gdy po II wojnie światowej Blumer reprezentował środowisko Chicago, Manford Kuhn wraz z innymi badaczami, takimi jak Carl Couch czy Thomas McPartland, tworzyli podobne koncepcje w State University of Iowa. Oba ośrodki upatrywały źródła swoich rozważań w koncepcjach Meada. W tzw. drugiej szkole chicagowskiej, obok Herberta Blumera, warto także wyróżnić: Everetta Hughesa, Williama Lloyda Warnera, Roberta Redfielda, Davida Riesmana, Anselma Straussa, Ernesta Burgessa (za: Bernasiewicz 2011: 12; Hałas 2006: 33)[23].

Paradygmat interakcjonizmu symbolicznego miał kontynuacje w różnych odsłonach. W rozważaniach wypada też przybliżyć teorię jaźni Ervinga Goffmana (Goffman 1971; Goffman 1974; Goffman 2000), istotną z punktu widzenia mikrosocjologii oraz sumy procesów komunikacyjnych. Elżbieta Hałas podaje, że Goffman, wywodzący się z tradycji szkoły chicagowskiej, opierał swoje badania na doświadczeniach psychologii społecznej Meada, dystansował się od Blumera, natomiast nawiązywał do Howarda S. Beckera (Hałas 2007: 150). Goffman zauważył, że funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie należy wiązać z nadawaniem i odczytywaniem komunikatów również niewerbalnych (za: Konecki 2005: 45)[24]. Symbole są dla Goffmana nośnikami zarówno znaczeń, jak i wartości, a w procesie komunikacji wytwarza się nie tylko interakcja, lecz również jaźń. Posługując się metaforami teatralnymi, Goffman podkreślał wagę bezpośrednich relacji, ujawniających się w wyniku fizycznej obecności aktorów (Hałas 2007). W analizowaniu muzeów oraz ich funkcji edukacyjnych w procesie uspołeczniania to istotne koncepcje, pozwalające zwrócić uwagę na rolę emocji, kształtowania jaźni, relacji i interakcji w zachodzących procesach komunikacyjnych zarówno wewnątrz instytucji, jak i na zewnątrz, wobec odbiorców. Jak pisała

[23] Według Kena Plummera drugą szkołę chicagowską tworzyli: Howard S. Becker, Erving Goffman, Eliot Freidson, Joseph R. Gusfield, Robert Habenstein, Gregory Stone oraz Ralph Turner (za: Czekaj 2007).

[24] Krzysztof Konecki wspomina, iż Mead marginalizował znaczenie i potencjał komunikacji niewerbalnej (Konecki 2005: 45). Zauważa także pomijanie u Meada znaczenia emocji. Przywołuje jednak Charlesa H. Cooleya: „Z powstaniem jaźni wiążą się zatem emocje i w związku z tym jaźń ma w dalszym życiu jednostki również charakter emocjonalny. Cooley twierdził, iż w konstruowaniu tożsamości i więzi społecznej istotne są dwie podstawowe emocje: duma i wstyd" (Konecki 2005: 46).

Hałas: „Koncepcje Goffmana nadal są podstawą badań nad interakcjami społecznymi, komunikacją społeczną, konwersacją, rytuałami społecznymi i emocjami, badaniami prowadzonymi przez socjologów, antropologów, etnografów, socjolingwistów i psychologów społecznych. Dostarczają nie tylko wiedzy, ale mogą także pomóc w kształtowaniu kompetencji interakcyjnych i komunikacyjnych" (Hałas 2007: 160).

Dynamiczny rozwój interakcjonizmu zakończył się w latach 60., po czym nastąpił etap neointerakcjonizmu symbolicznego (Hałas 2012: 39). Hałas zaproponowała wyraźny podział rozwoju interakcjonizmu symbolicznego na trzy fazy (Hałas 2012: 37): protointerakcjonizmu symbolicznego (od 1892 roku), interakcjonizmu symbolicznego (od 1937 roku) oraz neointerakcjonizmu symbolicznego (od 1959 roku). W socjologii polskiej obecność interakcjonizmu symbolicznego widoczna jest dopiero od lat 80. Popularność zyskał on dzięki pracom m. in. Zbigniewa Bokszańskiego (Bokszański 1989), Elżbiety Hałas (Hałas 1987; Hałas 2006; Hałas 2012)[25], Krzysztofa Koneckiego (Konecki 2000), Ireneusza Krzemińskiego (Krzemiński 1978; Krzemiński 1986), Andrzeja Piotrowskiego (Piotrowski 1998) oraz Marka Ziółkowskiego (Ziółkowski 1981) i wielu innych autorów.

Należy także zauważyć różnice obu wyżej wymienionych szkół, czyli Blumera i Kuhna (Turner 2004: 421). Interakcjonizm symboliczny nie może bowiem stanowić jednolitej koncepcji[26], jest raczej „orientacją, którą wyznacza triada koncepcji: jaźń, interakcja i społeczeństwo" (Hałas 2012: 42, 43). Turner wypunktował pięć głównych problemów teoretycznych charakteryzujących interakcjonizm symboliczny i zaproponował analizę kwestii zbieżnych obu szkół, a także rozbieżnych, z dokładnym ich omówieniem. Są to zagadnienia natury ludzkiej, istoty interakcji, istoty organizacji społecznej, istoty metod socjologicznych oraz istoty teorii socjologicznych (Turner 2004: 432–433).

Wobec tytułowego obszaru związanego z instytucjami muzealnymi wypada przybliżyć spostrzeżenia wobec istoty interakcji oraz istoty organizacji społecznej. Umiejętność ludzi do wysyłania i interpretowania znaków czy gestów determinuje interakcję. Najważniejszym jej mechanizmem jest umiejętność przyjmowania roli, umożliwia to bowiem patrzenie z perspektywy innych. Aby swoje reakcje dostosowywać do konkretnych sytuacji społecznych

[25] W 1987 roku Elżbieta Hałas opublikowała książkę „Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu", którą następnie zmieniła i rozszerzyła, wydając w 2006 roku „Interakcjonizm symboliczny" (wielokrotnie wznawiany w późniejszych latach). Dalsza literatura autorstwa Elżbiety Hałas wobec zagadnień interakcjonizmu symbolicznego w (Hałas 2012).

oraz reakcji innych osób, człowiek przed podjęciem działania powinien przeanalizować i zdefiniować daną sytuację. Obranie właściwej perspektywy jest zaś ściśle powiązane z jaźnią i umysłem oraz przyjmowaniem roli. Ciągły proces, jakim jest interakcja, może systematycznie kierować do zmiany definicji, wzorów działania oraz interakcji.

Świadomość procesów symbolicznych pomiędzy jednostkami jest wedle interpretacji Turnera niezbędna do zrozumienia wszelkich wzorów organizacji społecznej. Według szkoły chicagowskiej kręgu Blumera osoby przyjmujące role i przystosowujące swoje reakcje tworzą strukturę społeczną. Ulega ona jednak ciągłym zmianom w zakresie zachowań i definicji w wyniku nowych sposobów dostosowywania się. Szkoła Iowa natomiast definiuje strukturę społeczną jako sieć utworzoną z ról i zachowań oraz towarzyszących im norm i oczekiwań. Raz zaproponowany układ w strukturze społecznej jest dość trwały i odporny na interakcje, ponieważ umysł i jaźń funkcjonują w ramach określonych zasad (Turner 2004: 433).

Istotne jest znaczenie komunikacji w procesach interakcyjnych. Przy badaniu w tym paradygmacie uwzględniane są wszelkie procesy komunikacyjne – zarówno werbalne, jak i niewerbalne. Interpretacja komunikatów, działań, gestów powinna zaś dotyczyć zarówno konfliktu, jak i współpracy, akceptacji oraz dezaprobaty.

> Interakcja symboliczna jest procesem komunikacji, przekazywania znaczeń między nadawcą, a odbiorcą, zakłada jednak inną koncepcję komunikacji, aniżeli dość rozpowszechnione pojęcie tworzenia i odbierania przekazów informacji. Nie jest to koncepcja czysto poznawcza, lecz także performatywna. Komunikowanie jest zarazem działaniem (Hałas 2012: 119).

Elżbieta Hałas wyróżniła również interakcję niezamierzoną oraz kierowaną. Kierowaną, którą zdefiniowała jako najczęstszą, podzieliła na interakcję kierowaną zadaniem oraz kierowaną tożsamością (Hałas 2012: 125). Przybliżenie tych perspektyw pozwala stopniowo wkraczać w obszar muzeów i ich funkcji edukacyjnych ściśle związanych z relacją, dialogiem i komunikacją. Komunikacja zachodzi w kilku kierunkach, przy czym dwa podstawowe stanowi komunikacja pomiędzy edukacją muzealną a współpracownikami oraz pomiędzy edukacją muzealną a publicznością.

Herbert Blumer wyróżnił trzy wymiary znaczeń społecznych: wymiar poznawczy, wymiar komunikacyjny i wymiar dramaturgiczny, czyli tworzenie znaczeń we wzajemnym oddziaływaniu ludzi (za: Hałas 2006: 93). To triada, która pozwala uważnie przyglądać się rozwijającym się współcześnie muzeom zarówno w Polsce, jak i na świecie. Podejmują one

bowiem liczne dyskusje, albo wręcz negocjacje, dotyczące swojej roli nie tylko wobec dziedzictwa, lecz także społeczeństwa – współczesnego i przyszłego. Można obecnie obserwować proces uspołeczniania się muzeów, lecz nie jest on jednorodny. Granice wokół prowadzonych debat są płynne, począwszy od samej definicji muzeów, poprzez trwające prace nad ustawodawstwem, a na programach i strategiach rozwoju poszczególnych instytucji kończąc.

Nie można też pominąć myśli Jamesa Careya, autora pracy „Cultural Approach to Communication". „Interpretacja życia społecznego bazuje na znaczeniu rytuałów i ceremonii w działaniach interakcyjnych, które zawsze są działaniami znaczącymi, posiadającymi cechy działania komunikacyjnego. W opinii Careya komunikacja jest zrytualizowana ze względu na dominujące, kulturowe formy nawiązywania interakcji społecznych i bazowanie na kulturowym uniwersum tradycji, mitów, symboli i znaczeń" (Wiśniewski 2019: 205 za Jamesem Careyem). Edukacja muzealna uwzględniająca w swoim założeniu wszystkie grupy odbiorców muzeum stanowi właśnie formę dialogu między instytucją i jej personelem a publicznością. Treścią tego dialogu mogą być muzea i ich zbiory, bez względu na typ i charakter komunikujące owe mity, symbole i znaczenia. Przebywanie wśród nich, ich opracowywanie, odkrywanie w nowych kontekstach, zestawianie ze sobą stanowi szansę na podążanie muzeów za aktualnymi potrzebami społeczeństwa. Umożliwia także tworzenie i redefiniowanie obywatelskiej świadomości i sprawczości nie tylko w ramach dziedzictwa, lecz także w szerszym rozumieniu, uwzględniającym rozwój społeczeństwa (zob. Cohen 1985).

1.2 Logika badań jakościowych

Paradygmat interakcjonizmu symbolicznego może implikować posługiwanie się przez badacza metodami jakościowymi (Konecki 2016: 10–12; Konecki 2019: 33–34). Zgodnie z teoriami twórców interakcjonizmu metody socjologiczne powinny być skoncentrowane na pojedynczych osobach oraz procesach, poprzez które jednostki definiują daną sytuację i podejmują wybór dotyczący dalszych kierunków działania czy interakcji. Będąc świadomym wielu perspektyw i permanentnej zmienności czy różnorodności, a także niezależnego oddziaływania wobec badanych zjawisk, warto podejmować starania, by wejść w analizowany obszar w sposób pogłębiony. W celu zrozumienia zachowań czy działalności badanych trzeba rozpocząć od zrozumienia ich myśli (Turner 2004: 427). Empiryczne wchodzenie w świat badanych umożliwia pogłębioną obserwację interakcji. Badania jakościowe pozwalają zatem

na konstruowanie koncepcji badacza zgodnie z założeniami socjologii rozumiejącej. Poznanie i zrozumienie są bowiem niezbędne w celu wyjaśnienia postaw czy motywów, a nawet ukrytych wzorów działania badanego przedmiotu.

Poruszając się w obszarze związanym z kulturą i stosując metody jakościowe, warto przywołać koncepcję Antoniny Kłoskowskiej, która zauważyła, że „[ż]adne badania zjawisk społecznych nie mogą rezygnować z określania charakteru badanych przedmiotów. Uwzględnienie jakości zjawisk społecznych jest co najmniej implikowane także wówczas, gdy główny problem analizy stanowi poszukiwanie związku tych zjawisk określanego przez zastosowanie ilościowych technik analitycznych" (Kłoskowska 1984: 39). Krzysztof Konecki, wychodząc do jakościowego charakteru rzeczywistości społecznej według Johna Deweya, dowodził natomiast, że „[j]ej istotą jest raczej jakościowy sposób myślenia o ludzkim doświadczeniu – poprzez «naukową, intersubiektywną empatię», która umożliwia, w określonych warunkach, pojęcie znaczenia indywidualnego i zbiorowego doświadczenia tak zwanego świata zewnętrznego" (Konecki 2016: 10).

w pracy zastosowano zatem technikę wywiadów indywidualnych (IDI) oraz badań grupowych (FGI). Triangulacja źródeł dała możliwość budowania pełnego obrazu koncepcji wobec społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Jak zauważyli Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss: „Jesteśmy przekonani, że każda forma danych jest użyteczna zarówno do weryfikacji, jak i generowania teorii, bez względu na rozłożenie akcentów" (Glaser, Strauss 2009: 19). Planując i prowadząc badania, należało zatem wziąć pod uwagę dane jakościowe – terenowe i dokumentarne – oraz zastane dane ilościowe.

1.3 Koncepcja społecznych światów

Ramę teoretyczną do opisania różnych wizji, interpretacji i spostrzeżeń wobec społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej stanowi koncepcja społecznych światów, mająca swoje podstawy w socjologii interpretatywnej, a szczególnie w interakcjonizmie symbolicznym nadającym całej pracy kierunki paradygmatyczne. Taki model myślenia o konstruowaniu rzeczywistości i zbiorowych działaniach społecznych kształtowanych na podstawie symboli i interakcji, uwzględniający badania terenowe i jakościowe ma swoje źródła w przywołanej szkole chicagowskiej. Koncepcja społecznych światów, zapoczątkowana przez Tamotsu Shibutaniego (Shibutani 1955), została rozwinięta przede wszystkim przez Anselma Straussa (Strauss 1978; Strauss 1979; Strauss 1982; Strauss 2012), a także Howarda Beckera (Becker

1974; Becker 1982), a następnie Adele Clarke (Clarke 1991) czy Joan Fujimurę (Fujimura 1997). W Polsce zaś kontynuowana i stosowana jest głównie dzięki Annie Kacperczyk (Kacperczyk 2005; Kacperczyk 2016), Piotrowi Bielskiemu (Bielski 2009), Izabeli Ślęzak (Ślęzak 2009) czy Karolinie Słowińskiej (Słowińska 2010), a także Izabeli Bukalskiej (Bukalska 2015; Bukalska 2017).

Próby opisania i zrozumienia funkcjonowania i celów działalności edukacji muzealnej sprowadzają się do interpretacji świata, jaki tworzą muzea, oraz zachodzących w nim procesów. Muzea, które są instytucjami niekomercyjnymi, tworzą rzeczywistość konstruowaną zbiorowo i zapośredniczoną przez symbole oraz interakcje. Shibutani przesunął akcent z badań nad zbiorowościami (*community studies*) w stronę analiz nad społecznymi światami (*social worlds*) jako tymi, które tworzą obszar kulturowy (za: Kacperczyk 2016: 169 w nawiązaniu do Shibutani 1955). Jego granic nie określa terytorium czy formalne członkostwo, a komunikacja i relacje interpersonalne oraz infrastruktura. Społeczny świat jest dynamiczny i kształtowany przez ciągłe zmiany, negocjacje, spory i konflikty. Aby uchwycić jego struktury podlegające późniejszemu opisowi, z uwagą bada się i analizuje jego działalność podstawową i poboczną, podstawy formalne, codzienną praktykę, efekty działań, osobiste doświadczenia i biografie, historię, kanały i sposoby komunikacji, materiały wizualne, terminologię. Istotne jest również, aby dokonać próby lokalizacji kanałów komunikacji, ich kierunków, powiązań i sieci. Jak podkreślał Anselm Strauss, zasadniczą część pracy w badaniach społecznych światów stanowi odkrywanie i analiza procesów i ich relacji. Powinny one także uwzględniać relacje hierarchiczne oraz relacje konfliktowe (Strauss 1978: 122).

Podstawowym kryterium pozwalającym na wyodrębnienie danego społecznego świata nie jest ani forma organizacji, ani schemat relacji, ani nawet miejsce, a działanie. Jedno charakterystyczne, podstawowe działanie (*primary activity*) pozwala określić społeczny świat wspinaczy, hodowców gołębi pocztowych, architektów, prawników, pielęgniarek, medycyny, prawa czy katolicyzmu albo każdej innej nadrzędnej kategorii, która integruje pojedyncze osoby. Tworzą one grupę o niejednorodnych, płynnych granicach funkcjonowania (*fluid boundaries*), obierając sobie podobnego rodzaju cele i kreując swój specyficzny świat ideologii czy etyki: „światy społeczne nie są jednostkami społecznymi czy «strukturami społecznymi», ale rozpoznawalnymi formami działania zbiorowego" (Strauss 2012: 486). Anselm L. Strauss i Howard Becker rozumieli społeczne światy jako grupy kierujące się wspólnymi

zobowiązaniami. Adele E. Clarke opisywała społeczne światy danego środowiska, na przykład teatru, policji czy koszykówki. Widziała je jako „grupy o wspólnym zaangażowaniu w określone działania, podzielające różnego rodzaju zasoby, aby osiągnąć swoje cele i tworzyć wspólne ideologie dotyczące prowadzenia swoich spraw" (Clarke 1991: 131). Istotne jest, iż każde działanie może prowadzić do kreowania wokół siebie społecznego świata. Najważniejsze jednak są technika i technologia działania typowe dla danego świata (Strauss 1978: 121; Strauss 2012: 475).

Rzeczywistość społecznych światów związana jest z konkretnym typem miejsca, choć nie musi ono być ograniczone terytorialnie. Determinować je może, zależnie od typu podejmowanych działań, charakter lokalny, państwowy czy międzynarodowy, ale także wirtualny. Społeczny świat nie musi trwać nieskończenie. Jako przykład niefunkcjonującego już świata Howard Becker podawał społeczny świat fotografii stereograficznej, który upadł, gdy przeminęła moda na ten typ fotografii i pojawiły się kolejne osiągnięcia technologiczne (Becker 1982: 324). Społeczne światy poprzez rdzeń funkcjonowania, konkretne charakterystyczne działanie, angażują swoich uczestników. Są światy, jak na przykład te związane z religijnością czy duchowością, które wymagają od członków wyłączności. Zazwyczaj jednak człowiek funkcjonuje w ramach kilku bądź kilkunastu społecznych światów, które się niejednokrotnie przenikają.

Ważne jest także, by określić kwestie członkostwa w społecznych światach. Kacperczyk zauważa, że zazwyczaj istnieje „rdzeń" postaci wysoce zaangażowanych (*highly involved*), będących liderami poszczególnych działań, których aktywności nie reguluje nawet określony czas pracy. Ta grupa zazwyczaj mobilizuje innych, stanowiąc swoisty przykład. Osoby działające w określonym czasie i wychodzące także poza uczestnictwo w danym świecie, a więc funkcjonujące na obrzeżach społecznego świata, zaliczyć można do grupy marginalnych uczestników (*marginal participants*) (Kacperczyk 2005: 172; Kacperczyk 2016: 34). Inną kwestią jest hierarchizacja w ramach danego społecznego świata, która zależy także od typu działalności i od formalnej struktury zaangażowanych jednostek. Jedne światy obejmują działalność nieformalną, społeczną, sportową czy rozrywkową, inne wiążą się z organizacjami typu urzędy czy instytucje. Muzealnictwo jako społeczny świat należy do tej ostatniej grupy, agregując formalne instytucje kultury, jakimi są muzea. Typ organizacji i sposób zarządzania nią wiąże się zatem ze stopniem hierarchizacji.

Przy pracy badawczej i analitycznej, której ramy teoretyczne wyznacza koncepcja społecznych światów, istotny jest właściwy dla niej słownik pojęć i terminów, zarysowany przez jednego z jej twórców, wspominanego Anselma L. Straussa. Kierując się właściwym ich zastosowaniem, można podjąć próbę interpretacji zarówno wyników badań, jak i istoty podejmowanych przez uczestników działań. W dalszej części zatem zostaną przybliżone znaczenia terminów, takich jak: podstawowe działanie, aktorzy, areny, granice, obiekty graniczne, subświaty, technologia, wartości oraz procesy.

1.3.1 Działanie podstawowe

Działanie podstawowe oznacza esencję, sedno funkcjonowania danego społecznego świata. Stanowi o sensie jego istnienia. Opisanie działania podstawowego wymusza także określenie działań towarzyszących: „Działanie centralne obudowane jest licznymi innymi działaniami, które mu instrumentalnie służą, a jednocześnie wpisują się w koloryt i charakter działania podstawowego w danym społecznym świecie. W sercu społecznego świata zawsze jednak pozostaje działanie podstawowe, wokół którego koncentrują się wszystkie inne" (Kacperczyk 2005: 173). Analiza, będącą sumą kroków służących badaniu działania podstawowego, powinna zakładać opis działań uczestników – tego, co robią, jak robią, co jest im niezbędne, skąd to pochodzi, jak powstaje, co się z tym dzieje.

Używając jeszcze innych słów, można stwierdzić, że działanie podstawowe jest jak korzeń czy trzon, który obrasta mniej lub bardziej skomplikowaną siecią działań towarzyszących, umożliwiających zarówno przetrwanie, jak i rozwój społecznego świata.

1.3.2 Aktorzy

Aktorem nazywa się każdą osobę funkcjonującą w ramach granic danego społecznego świata, a więc wykonującą podstawowe działanie, jak również wybrane działania towarzyszące. „Do społecznego świata należy bowiem każdy, kto działa, kto podejmuje działanie określonego rodzaju i włącza się w dyskurs dotyczący sposobu jego wykonania lub przetrwania świata jako całości" (Kacperczyk 2005: 185). Zatem podejmując aktywność tożsamą dla danego społecznego świata, osoba taka staje się automatycznie jego aktorem.

Aktorem danego świata jest się niezależnie od pozycji w hierarchii, czasu czy stopnia zaangażowania. Ważne jest także, że wśród aktorów można wyszczególnić osobne grupy, ale to determinuje już rodzaj działania, podstawowego lub powiązanego. Aktorem może być konkretna osoba, ale również grupa, stanowiąc tym samym aktora zbiorowego. Anselm

Strauss podkreślał także, iż każdy człowiek stanowi arenę, której granice nie są wyznaczane przez członkostwo czy terytorium, ale przez efektywną komunikację (Strauss 1978: 119).

1.3.3 Areny

Określenie „arena" stanowi kolejne istotne hasło, pozwalające na pracę badawczą w ramach zdefiniowanej wyżej teorii. Arena jest niematerialnym obszarem dyskursu, przestrzenią „sporu, która dotyczy ważnych dla społecznego świata kwestii" (Konecki 2010: 33). Arena „pracuje" wokół zagadnienia, co oznacza, że właśnie na arenie różne tematy mogą być omawiane, dyskutowane, negocjowane, wywalczane czy wręcz manipulowane (Kacperczyk 2005: 178)[27].

Arena powinna być traktowana jako okazja do szukania odpowiedzi na pytania, rozważania trudnych wątków, wprowadzania wyzwań pozwalających na wypracowywanie stanowisk, tworząc „pole działań i interakcji między potencjalnie nieskończoną ilością rozmaitych zbiorowych całości" (Clarke 1991: 128). W arenę uwikłani mogą być wszyscy aktorzy. Ważne jest, by podczas analizy danego społecznego świata wskazać wszystkich zaangażowanych w nią aktorów, niezależnie od stopnia ich zaangażowania.

Spory, dyskusje i negocjacje uwikłanych w arenę aktorów są sensem i podstawą ich funkcjonowania, prowadząc do powstawania obiektów granicznych. „Arena koncentruje się wokół obiektu granicznego i staje się on punktem zapalnym, jądrem krystalizacji dla areny, a pośrednio dla autodefinicji uczestników zamieszanych w nią światów" (Kacperzyk 2015: 178). Arena niczym scena jest więc głównym obszarem relacji, reakcji i interakcji, który tworzy społeczny świat, angażując wszystkie niezbędne osoby przy nim współpracujące. Wypada jeszcze podkreślić myśl Straussa, który pisał, że zrozumienie aren, na których toczą się spory na dużą skalę, powinno obejmować zrozumienie elementów kształtowania opinii w mniejszych światach, tworzących tę większą arenę (Strauss 1978: 127).

[27] Arena w koncepcji społecznych światów Anselma Straussa ma odmienne znaczenie od pola w koncepcji opracowanej przez Kurta Levina w 1936 roku. Zakłada ona dążenie do równowagi sił wspierających i blokujących w napięciach powstających pomiędzy potrzebami jednostki a zewnętrznym środowiskiem. Arena w koncepcji społecznych światów Anselma Straussa ma także odmienne znacznie od perspektywy Pierre'a Bourdieu. Bourdieu rozumiał przez pole przestrzenie społeczne, gdzie funkcjonują określone interesy, o które toczy się w danym polu walka. Wyróżniał pola ekonomiczne, kulturowe, sportowe, literackie, naukowe, uniwersyteckie, religijne, prawne, przedsiębiorstw, polityczne. Pola dysponują charakterystycznym kapitałem i odbywa się w nich nieustanna walka o stawki i reguły. Główne stawki, czyli dobra liczące się w każdym polu, mają charakter ekonomiczny, kulturowy i społeczny (Matuchniak-Krasuska 2010: 39–44). Szerzej temat kapitału i pola w kontekście edukacji muzealnej został omówiony w rozdziale 5: Edukacja muzealna w perspektywie socjologicznej.

1.3.4 Granice i obiekty graniczne

Tak jak każdy człowiek jest aktorem w różnych, wzajemnie przenikających się światach, tak granice poszczególnych społecznych światów są płynne i relatywne. W ramach społecznego świata nieustannie dochodzi do negocjacji i dyskusji na temat wyobrażeń aktorów o jego granicach: „ich główna działalność przeplata się zazwyczaj z procesem permanentnego negocjowania własnego statusu, roli i granic własnych działań oraz nieustannego podejmowania wysiłku samookreślania się" (Kacperczyk 2005: 176). Społeczne światy się przenikają, krzyżują, a jednocześnie dzięki płynności swoich granic mogą przekraczać granice innych organizacji czy ruchów społecznych.

Ponieważ istotę funkcjonowania społecznego świata określa konkretne działanie, to jego interpretacja zależna jest od każdego uczestniczącego w nim aktora. Nieustanne definiowanie siebie w celu określenia własnej tożsamości w stosunku do konkretnego działania sprzyja ciągłemu ustalaniu granic, pozwala wręcz na nieustanne ich umacnianie, rozszerzanie, regulowanie. Jednocześnie swoiste negocjowanie subiektywnego stosunku wobec perspektywy granic prowadzić może do dyskusji i sporu. W literaturze przedmiotu pojawia się wręcz termin „punkt sporu" lub „punkt zapalny". Izabela Bukalska określa go również jako „obszar zgody", często pozornej (Bukalska 2015: 94).

Zatem płynność granic może być zarówno źródłem, jak i efektem zachowań służących poszukiwaniu rozwiązań dla kolejnych wyzwań wynikających z działalności danego świata. Kiedy konkretne zagadnienie wyzwala wielość poglądów i narracji, definiuje się je jako obiekt graniczny. Obiekt graniczny staje się punktem odniesienia. Może nim być zarówno osoba, przedmiot, idea, produkt, proces, czyli zarówno forma konkretna, jak i teoretyczna. Konieczne jest jednak by wyzwalało przestrzeń dyskursu umożliwiającą wyrażanie opinii z różnych perspektyw. Cechą charakterystyczną obiektu granicznego będzie zatem zdolność adaptacji do różnych punktów widzenia bez zatracenia swojego pierwotnego znaczenia. Obiekt graniczny traktowany jest jako pojęcie uczulające, pamiętając, że przy jego interpretacji mogą przeważać interesy jednego społecznego świata, zdolnego do agregowania innych światów, bądź równolegle zachodzących w różnych światach podobnych strategii (Bukalska 2015: 94–95).

Obiekty graniczne można podzielić na cztery typy:

1. bazy i repozytoria stanowiące ustrukturyzowane magazyny wiedzy, dotyczące wybranych tematów i dostępne dla aktorów danego świata;

2. typy idealne stanowiące mapy, diagramy i opisy umożliwiające komunikację i współpracę;
3. przypadkowo zbieżne obszary mające różną treść, ale z podobnie wytyczonymi granicami, które można nazwać wspólnymi punktami odniesienia;
4. standaryzowane formularze.

Warty zwrócenia uwagi, szczególnie przy zagadnieniach związanych z muzealnictwem, jest fakt, że pojęcie obiektu granicznego i jego koncepcji pojawiło się w literaturze naukowej przy okazji tworzenia w latach 1907–1939 istniejącego do dziś Museum of Vertebrate Zoology przy University of California w Berkeley (Star, Griesemer 1989; Bukalska 2015). Sukces powstania tego muzeum był możliwy dzięki konsekwentnemu działaniu dyrektora, który umiał sprawnie skoordynować pracę aktorów różnych światów społecznych (muzealników, naukowców, kolekcjonerów, fundatorów). Najważniejsze jednak były, zdaniem wspomnianych autorów, właściwe wykreowanie obiektów granicznych i sprawna komunikacja na ich temat prowadzona przez dyrektora. Obiekt graniczny został w artykule opisany jako „analityczny koncept – obiekt naukowy zamieszkujący kilka zachodzących na siebie światów społecznych i zaspokajający wymogi informacyjne każdego z nich" (cyt. za: Bukalska 2015: 94). W celu podkreślenia wagi i znaczenia danego obiektu prowadzona była dyskusja, uwzględniająca spostrzeżenia każdej z zaangażowanych stron.

1.3.5 Subświaty

Aktorzy, nieustannie wchodzący w dyskusje i interakcje w ramach konkretnych aren, podejmują ciągłą pracę nad kształtowaniem płynnych granic. W trakcie negocjowania stanowiska wobec wykreowanych obiektów granicznych pojawiają się sytuacje, kiedy dany problem narasta, a niezgoda prowadzi do różnicowania stanowisk i pojawiania się subświatów. Według Straussa proces wewnętrznej segmentacji i powstawania subświatów nigdy się nie kończy, a każda wewnętrzna zmiana jest efektem negocjacji, rywalizacji i konfliktu (Strauss 1979). Powstałe subświaty będą zawsze na swój własny sposób definiować działania podstawowe, mogą być także inaczej zorganizowane i kierować się własnymi zasadami czy kodeksem.

„Istnieje ścisłe powiązanie między areną, a nakreślanymi przez aktorów orientacyjnymi granicami własnych sub-światów. Nie sposób badać jedno bez drugiego. Zapytaj o granice świata, a pojawi się arena! Zapytaj o arenę – a natychmiast wyłonią się granice sub-światów! W każdym przypadku do głosu dojdą zasadnicze różnice w pojmowaniu istoty podstawowego

działania" (Kacperczyk 2005: 180). Cytat ten w dosłowny sposób egzemplifikuje rzeczywistość społecznych światów w praktyce. Mówiąc wprost, wyrażanie własnego zdania na dany temat może budzić inne albo wręcz skrajne interpretacje, emocje, uwagi u różnych osób. W ramach płynnych granic należy zatem pamiętać o nieustannym prowadzeniu translacji między zaangażowanymi aktorami, starać się szukać porozumienia i negocjować znaczenia oraz konsekwencje zaangażowania.

Podczas analizy oraz konstruowania wniosków badawczych trzeba pamiętać, czyje granice były poddawane badaniom. Centrum zainteresowania w trakcie badania aren powinny stanowić subiektywne perspektywy badanych wynikające z metod jakościowych. „[S]ocjologia jakościowa nie ogranicza się tylko [do] użycia swoistych dla siebie metod badania (…). Jest ona raczej jakościowym sposobem myślenia o ludzkim doświadczeniu drogą naukowej oraz intersubiektywnej empatii, która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tak zwanego zewnętrznego świata" (Konecki 2010: 31). Przyjęta zaś dla niniejszej pracy metoda nieustannego porównywania, związana z metodologią teorii ugruntowanej i zakładająca wieloetapowość, wręcz wymusza możliwość konceptualizacji agregującej mnogość perspektyw. Następuje więc porównywanie przypadków i spostrzeżeń oraz perspektyw respondentów – perspektyw wobec podstawowego działania i granic wypracowywanych w ramach aren i powstawania subświatów.

Nie zawsze jednak subświat określony zostaje tylko w ramach areny sporu i przestrzeni dyskursu. Jeśli podejmowane jest działanie w pewien konkretny sposób wykorzystujące określoną technologię i infrastrukturę, to można stwierdzić, że zarysowuje się w ten sposób pewien subświat (Kacperczyk 2016: 43).

1.3.6 Technologia

Żadne działanie stanowiące rdzeń danego społecznego świata nie zostanie zrealizowane bez służącej mu technologii, która stanowi kolejne ważne określenie w słowniku pojęć. Charakterystyczna technologia pozwala budować i podtrzymywać dany świat. Obejmuje zarówno metody, wiedzę, materiały, jak i specjalistyczne słownictwo. Uwzględnia także infrastrukturę niezbędną do realizacji działań. Wraz z rozwojem dana technologia może się zmieniać, rozwijać, profesjonalizować. Im bardziej rozwija się i profesjonalizuje dany obszar, tym bardziej widoczna staje się grupa specjalistów w danej dziedzinie. Taka sytuacja pozwala zaś na próbę definicji kolejnych powstających wokół tej dziedziny subświatów.

Zatem w wyniku realizacji podstawowych działań dochodzi do profesjonalizacji danego obszaru wraz z rozwojem służącej mu technologii, co jednocześnie stanowi konieczność określenia własnego miejsca przez zaangażowanych w nią aktorów, a także wyznaczenia nowych granic. W literaturze pojawia się wręcz sformułowanie, że sama technologia „zawsze jest uwikłana w budowanie i podtrzymywanie społecznego świata" (Kacperczyk 2005: 175), co pozwala sytuować zarówno ją, jak i infrastrukturę w pozycji grupy aktorów w społecznym świecie.

Społeczny świat poprzez charakterystyczne działanie i służącą mu technologię jest w stanie przyciągać do siebie różnych aktorów, także spoza danego świata. Zjednywanie sobie ludzi, inicjowanie działania w ramach funkcjonującej w danym czasie ogólnej akceptacji i metod finansowania, Joan H. Fujimura określa jako *bandwagon*. Na podstawie analiz i doświadczeń w obszarze badań onkologicznych zauważa, że „[n]aukowy *bandwagon* istnieje, gdy duża liczba ludzi, laboratoriów i organizacji poświęca swoje zasoby na jedno wspólne podejście do problemu. Zestaw teorii i technologii to jasno zdefiniowany zbiór konwencji działań, który pomaga zminimalizować praktykę opierania się jedynie na dyskretnych procedurach prób i błędów" (Fujimura 1988: 97). *Bandwagon* przyrównuje także do kuli śnieżnej, pozwalającej na rozwój danego obszaru prac, wokół którego działa wielu aktorów. Aby zaistniał efekt *bandwagonu,* potrzeba zatem synergii pracy naukowców, infrastruktury i wsparcia budżetowego wpisującego się w priorytety finansowe.

1.3.7 Wartości

Społeczny świat, który polega na permanentnej komunikacji pomiędzy jego aktorami wokół głównej działalności, nie jest jedynie obszarem technologii. Stanowi go również sfera wartości. To wartości i normy oraz standardy działań poszczególnych aktorów pozwalają na indywidualne decyzje wobec działań podstawowych. Wartości można zatem rozumieć jako punkty orientacyjne, wytyczające obszary zgody lub niezgody oraz wskazujące przebieg granic (Kacperczyk 2005: 181).

Ukazując dany społeczny świat i jego subświaty, należy uwzględniać normy i wartości, którymi kierują się aktorzy. Próba ich zdefiniowania może być pomocna i prowadzić do zbudowania kompletnego obrazu. Wartości i wzory postępowania wynikają ze swoistej narracji, służącej do potwierdzania zasadności jego istnienia. Może się na to składać zarówno charakterystyczna terminologia, jak i etyka czy wyobrażenia o wzorcach zachowań.

Wartości pozwalają aktorom na autodefinicję, służącą uzasadnianiu swoich zachowań i działań. Widoczne mogą być podczas ich wypowiedzi, w kreowanych przez nich materiałach i dokumentach, planach czy opisywanych doświadczeniach. Jednocześnie brak aprobaty dla przyjętych wartości może powodować funkcjonowanie na granicach lub wręcz poza danym światem.

1.3.8 Procesy

Zasady działania podstawowego i towarzyszących mu wartości, których podstawę stanowią interakcja i komunikacja, mogą ukazywać rzeczywistość jako płynną i podlegającą nieustannej weryfikacji. W toku realizacji działania podstawowego i wszelkich dyskusji wokół wartości na jego temat zachodzą różnorakie procesy. Wyszczególnić trzeba procesy legitymizacji, segmentacji, profesjonalizacji oraz przecinania się, zachodzące zarówno na poziomie całego świata i grup aktorów, jak i na poziomie indywidualnym. Według Anselma L. Straussa najlepsze zrozumienie danych procesów odbywa się w ramach aren (Strauss 1982) budowanych poprzez negocjacje i subiektywne opinie, wynikające z chęci zmian i rozwoju, jak również przeciwnie – z chęci obrony przekonań i dotychczasowych metod postępowania. Dynamiczne trwanie rzeczywistości, według Straussa, możliwe jest dzięki nieustannej synergii trzech procesów: segmentacji, legitymizacji i przecinania się.

Legitymizacja pozwala na podkreślenie istoty i wagi danego świata. Uwypukla jego wyjątkowość, akcentując wartości i specyficzną technologię. Uwiarygadnia (*legitimation/authenticity*) dany świat w wyniku organizacyjnych i technologicznych aktywności (Strauss 1982). „Proces legitymizacji wpływa więc na wytwarzanie sensu istnienia społecznego świata oraz na podtrzymanie jego normatywnego ładu" (cyt. za: Kacperczyk 2016: 56). Uczestnicy świata, podkreślający jego autentyczność w wyniku nadawania mocy i znaczenia swoim działaniom oraz wykorzystywanym technologiom czy infrastrukturze, pozwalają mu przetrwać.

Procesy segmentacji wynikają z negocjowania pozycji wobec danych obiektów granicznych i związane są z pączkowaniem i powstawaniem subświatów. „Segmentacja prowadzi do przecinania się sub-światów. (…) przecinanie się zachodzi zwykle nie między globalnymi światami, ale między segmentami" (Strauss 1978: 123). Takie działanie umożliwia powstanie nie tylko nowego działania, miejsca czy technologii, lecz także nowego obszaru dyskusji i sporów. Związana jest z tym także profesjonalizacja – kiedy dochodzi do

wypracowania własnych standardów w ramach konkretnej technologii. Przecinanie się jest również nieuniknionym procesem w rzeczywistości określanej jako uwikłanie aktorów w wiele światów równocześnie.

Liczne procesy zachodzące wokół działania podstawowego służą zarówno przetrwaniu świata społecznego, jak i jego rozwojowi. W ramach podejmowanych inicjatyw, stanowiących subprocesy, Kacperczyk za Straussem wyróżniła (Kacperczyk 2005: 173–174):

- szukanie miejsca realizacji;
- pozyskiwanie środków;
- zapewnienie bezpieczeństwa obszaru działania;
- konkurowanie o miejsce i pozycję;
- wprowadzanie innowacji technologicznych;
- produkowanie, kreowanie;
- działalność marketingową;
- doskonalenie umiejętności technicznych;
- tworzenie organizacji;
- poszerzanie działalności;
- atakowanie innych terytoriów działania;
- zajmowanie cudzego terytorium;
- przekształcanie swoich i cudzych działań.

Na koniec rozważań wokół pojęć uczulających i omawiających teorię społecznych światów, warto również wspomnieć o sformułowaniu „opakowanie" (*package*), wprowadzonym przez Joan H. Fujimurę (Fujimura 1997; Kacperczyk 2005: 182; Kacperczyk 2016: 45). Opakowanie społecznego świata należy interpretować jako wszelkie narzędzia, metody, słownik pojęć, przyjęte wartości, pozwalające utrzymywać dany świat. Innymi słowy, wytwarzana jest taka praktyka i taki styl działania, by było ono nadal potrzebne, a w ten sposób pozwalało wiarygodnie funkcjonować. Atrakcyjność opakowania pomaga również zainteresować inne światy i ich aktorów zapraszając ich tym samym do wspólnego działania. Ponieważ według Straussa „światy społeczne nie są jednostkami społecznymi czy strukturami społecznymi, ale rozpoznawalnymi formami działania zbiorowego" (Strauss 2012: 486), można na obserwowaną i badaną rzeczywistość patrzeć jak na przestrzeń o płynnych, porowatych granicach, kształtowanych nieustannie przez ludzką komunikację i interakcję. Koncepcja

społecznych światów pozwala zaś na definiowanie codzienności z uwzględnianiem jej zmian i stałości.

1.4 Podsumowanie

Proces badawczy został zatem określony przez założenia interakcjonizmu symbolicznego, umożliwiającego pogłębioną analizę i definiowanie muzeów w ramach nauk społecznych. Pozwala to na wnikliwe poszukiwania znaczenia symboli, wypracowywanych nieustannie pomiędzy aktorami społecznego świata muzealnictwa w wyniku permanentnie prowadzonych interakcji, debat, negocjacji, a także sporów ujętych ramą teoretyczną koncepcji społecznych światów. Metody jakościowe, umożliwiające wyjaśnianie zasad czy mechanizmów badanego problemu, a także triangulacja źródeł uwzględniających ilościowe dane zastane pozwalają na przedstawienie różnych punktów widzenia na temat koncepcji wobec społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej.

2 Konceptualizacja przedmiotu badań

W rozdziale zostanie podjęta próba opisania aparatu pojęciowego, czyli zawartych w tytule pracy terminów, takich jak „społeczna odpowiedzialność", „muzeum" i „edukacja muzealna". Omówiona zostanie także definicja muzeologii i muzealnictwa w ich szerokim ujęciu[28]. Celem tego rozdziału jest próba przybliżenia zakresów i znaczeń danych pojęć, a w części badawczej pracy stanowią one pojęcia uczulające.

2.1 Społeczna odpowiedzialność instytucji muzealnych

Koncepcje społecznej odpowiedzialności mogą być analizowane z perspektywy różnych dyscyplin, szczególnie ekonomii, etyki, nauk o zarządzaniu, socjologii i *public relations* (Adamus-Matuszyńska 2013: 173). Termin „społeczna odpowiedzialność" najczęściej kojarzony jest jednak z obszarem przedsiębiorstw, gdzie używane jest sformułowanie CSR – *corporate social responsibility*. Anna Adamus-Matuszyńska wspomina, że z punktu widzenia nauk o zarządzaniu „społeczna odpowiedzialność jest rozumiana jako konsekwencja budowania relacji pomiędzy organizacją, a jej interesariuszami" (Adamus-Matuszyńska 2013: 173), natomiast z socjologicznego, paradoksalnie według niej jeszcze niedostatecznie opracowanego, społeczna odpowiedzialność to „środek do zaspokajania społecznych potrzeb i oczekiwań" (Adamus-Matuszyńska 2013: 173). Podobne stanowisko w 2017 roku prezentowała Magdalena Rojek-Nowosielska, która zwracała uwagę na niewystarczającą analizę definicji pojęcia oraz luki w rozważaniach wokół jej praktycznej realizacji w obszarze gospodarczym (Rojek-Nowosielska 2017: 15).

Właściwy rozwój doktryny społecznej odpowiedzialności wywodzącej się ze Stanów Zjednoczonych można opisywać na podstawie czterech głównych faz. Według Mirosławy Rybak źródłem do historycznej analizy tej koncepcji powinna być „Ewangelia bogactwa" z 1889 roku, której autor, Andrew Carnegie, wyróżnił dwie zasady społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa, którymi były dobroczynność oraz powierniczość (Rybak 2001: 25). Przypadło to na okres rozwoju przemysłu oraz wielkich fuzji i spekulacji na Wall Street. W tym czasie rząd dążył do zaprowadzenia praworządności i legalizacji etycznego biznesu. Następnym etapem rozwoju tej doktryny było wprowadzenie – w konsekwencji kryzysu lat 30.

[28] W rozdziale tym zostają wprowadzone podstawowe pojęcia i terminy. Zagadnienie muzealnictwa i edukacji muzealnej zostanie rozwinięte i pogłębione w rozdziale 3. Edukacja muzealna w perspektywie muzealnictwa.

XX wieku – ustawy zabezpieczającej drobne przedsiębiorstwa oraz inwestorów, powołanie Komisji Papierów Wartościowych oraz giełdy i uchwalenie wielu innych przepisów podnoszących poziom dobrobytu.

Sam termin „społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa" (*corporate social responsibility*) pojawił się w Stanach Zjednoczonych w latach 60. XX wieku w związku z ekonomicznymi i społecznymi wyzwaniami determinowanymi przez wojnę w Wietnamie. To trzeci etap rozwoju koncepcji. Potrzebowano wówczas rozwiązań systemowych zapobiegających inflacji, korupcji czy przestępstwom (Rybak 2001: 23).

Czwartą fazą można określić etap zdefiniowania norm związanych ze społeczną odpowiedzialnością. Opracowała je Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna (ISO) w 2010 roku na podstawie prowadzonych przez pięć lat prac grupy roboczej, składającej się z 450 ekspertów, 210 obserwatorów z 99 krajów członkowskich ISO, a także 42 związanych z nią organizacji. Wśród ekspertów byli przedstawiciele zarówno biznesu, przemysłu, instytucji rządowych, organizacji pozarządowych, jak i sektora naukowego oraz badawczego. Polską wersję normy zatytułowaną „PN-ISO 26000:2012. Wytyczne dotyczące społecznej odpowiedzialności" opublikowano w 2012 roku dzięki zaangażowaniu Komitetu Technicznego KT 305 ds. Społecznej Odpowiedzialności (za: Rojek-Nowosielska 2017: 214). Komitet podkreślił, że norma ta ma zastosowanie do każdego rodzaju organizacji, prywatnych, publicznych i non profit, a nie jedynie do społecznej odpowiedzialności biznesu. Jej celem powinno być ułatwienie organizacjom postępowania w sposób odpowiedzialny społecznie[29].

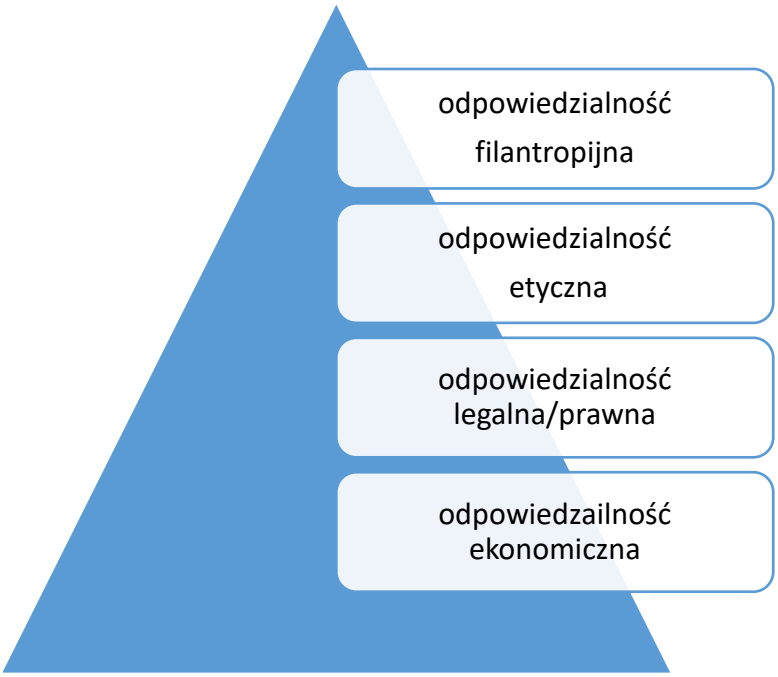
Badacze tematu podkreślają dostępność wielu różnych definicji i interpretacji tej koncepcji[30]. Według Rogene Buchholza społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa oznacza odpowiedzialność przed społeczeństwem oraz służebność przedsiębiorstwa wobec społeczeństwa w ramach wyższych niż jedynie ekonomiczne wartości (Buchholz 1989: 23). Archie Carroll wprowadził cztery rodzaje odpowiedzialności przedsiębiorstwa: ekonomiczną, prawną lub legalną, etyczną i filantropijną. Zwizualizował ją również, ukazując jako piramidę,

[29] Szczegółowe informacje związane z normą „PN-ISO 26000:2012. Wytyczne dotyczące społecznej odpowiedzialności" są dostępne w Polskim Komitecie Normalizacyjnym https://www.pkn.pl/informacje/2013/09/iso-26000 [dostęp: 15 kwietnia 2022].

[30] Literatura przedmiotu jest bogata, natomiast warto podkreślić opracowania takie jak: Ackerman, Robert W., Bauer, Raymond A. (1976), *Corporate Social Responsiveness,* Reston VA: Reston Publishing; Buchholz, Rogene A. (1989), *Business Environment…,* Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall; Carroll, Archie (1991), *The pyramid of Corporate Social Responsibility, „*Business Horizons" 34(4): 39–48*;* Friedman, Milton (2008), *Kapitalizm i wolność,* Gliwice: Helion*;* Rogal, Holgerl (2010), *Ekonomia zrównoważonego rozwoju…,* Warszawa: Zysk i S-ka*;* Wachowiak, Piotr (2013), *Wrażliwość społeczna przedsiębiorstwa: analiza i pomiar,* Warszawa: SGH.

gdzie ekonomiczna i prawna/legalna odpowiedzialność stanowią podstawę jako wymagane przez społeczeństwo. Powyżej znajduje się odpowiedzialność etyczna, której społeczeństwo oczekuje, a najwyżej – filantropijna, której społeczeństwo pożąda (rys. 1) (Carroll 1991: 42; Rybak 2001: 30). Odpowiedzialności ekonomiczna i prawna są niezbędne do funkcjonowania danej organizacji, następne są ich konsekwencją. Na filantropijną organizacja może sobie pozwolić przy wypracowaniu stabilnej podstawy, zgodnie z budową zwizualizowanej piramidy.

Rys. 1. Piramida ukazująca cztery stopnie odpowiedzialności społecznej przedsiębiorstwa według Archie Carrolla.



Źródło: Carroll 1991: 42.

W 1985 roku Philip L. Cochran i Steven L. Watrick zaproponowali model społecznego działania przedsiębiorstwa na podstawie schematu Carrolla (tab. 1), rozbudowując go jednak o istotne procesy i określając kryteria odpowiedzialności zasadami. Jak zauważyła Rybak, Watrick i Cochran chcieli w ten sposób zwrócić uwagę na konieczność zarządzania problemami i wyzwaniami, a nie jedynie na ich identyfikację w codziennej praktyce (Rybak 2001: 38).

Tabela 1. Model społecznego działania S.L. Watricka i P.L. Cochrana.

Zasady	Procesy	Strategia
Społeczna odpowiedzialność	Zachowanie przedsiębiorstwa	Zarządzanie kwestiami społecznymi
Ekonomiczna	Reaktywne	Identyfikowanie spraw
Prawna	Obronne	Analizowanie spraw
Etyczna	Przystosowawcze	Kształtowanie reakcji
Filantropijna	Aktywne	
Skierowana na:	Skierowana na:	Skierowana na:
Społeczny kontakt przedsiębiorstwa	Zdolność reagowania na zmiany kierunków	Minimalizowanie niespodzianek
Przedsiębiorstwo, jako agent moralny	Menedżerskie podejście do kształtowania reakcji	Tworzenie efektywnej polityki społecznej
Filozofia firmy	Instytucjonalna orientacja	Orientacja firmy

Źródło: (Watrick, Cochran 1985: 767, za: Rybak 2001: 38).

W konsekwencji w 1991 roku Donna J. Wood związana z Uniwersytetem w Pittsburghu opisała model CSP (*Corporate Social Performance*), akcentując odpowiedzialność zarówno indywidualną, organizacyjną, jak i instytucjonalną (Rybak 2001: 40). Rozpoczynając od pojedynczego aktora danego świata społecznego i jego moralnej odpowiedzialności, aż do funkcjonowania w ramach prawnych, etycznych i społecznych norm całej organizacji, które umożliwiają podtrzymywanie ładu organizacyjnego, instytucja może z powodzeniem realizować swoje cele.

Magdalena Kaźmierczak i Sławomir Zapłata, badając wpływ koncepcji CSR na działalność projektową, podkreślili, że takie działanie zwiększa skuteczność i efektywność współpracy między uczestnikami projektu w atmosferze zaufania. Według nich CSR należy traktować, jako etyczny model zarządzania, umożliwiający zrównoważony rozwój i tworzenie wartości (Kaźmierczak, Zapłata 2021: 13).

„Aby sprostać współczesnym oczekiwaniom w zakresie CSR, potrzebna jest głęboka zmiana w myśleniu o zarządzaniu strategicznym. Od organizacji wymaga się praktykowania społecznej odpowiedzialności w perspektywie strategicznej i ekonomicznej, która nie tylko odnosi się do identyfikacji wszystkich pozytywnych i negatywnych konsekwencji dla społeczeństwa wynikających z ich działalności, ale także pozwala im pragmatycznie przyczyniać się do długoterminowego rozwoju społecznego" (Kaźmierczak, Zapłata 2021: 13).

Wśród pozytywnych skutków funkcjonowania instytucji w oparciu o CSR autorzy ci diagnozują identyfikację obszarów pozwalających na minimalizację ryzyka, oszczędność, przewagę konkurencyjną, świadomość wobec potrzeb interesariuszy, tworzenie wartości związanych z uczciwością, wiarygodnością i reputacją, budowanie zaufania oraz pozytywnego wizerunku danego miejsca, podnoszenie świadomości społecznej, wzrostu satysfakcji pracowników i ich kompetencji (Kaźmierczak, Zapłata 2021: 17–18).

Iwona Kuraszko i Bolesław Rok, analizując relacje pomiędzy ekonomią społeczną a społeczną odpowiedzialnością biznesu, podkreślają, że w celu efektywnego zarządzania strategicznego i doskonalenia współpracy z interesariuszami bardzo istotne są dialog, relacje, współdziałanie i współpraca. Taki dialog powinien polegać na wzajemnym poznawaniu oczekiwań i możliwości, poszukiwaniu rozwiązań, także w charakterze kompromisu, oraz nieustannym ich weryfikowaniu w celu aktualizacji strategii rozwoju danej instytucji. Funkcjonowanie zgodne z zasadami społecznej odpowiedzialności przynosiłoby korzyść zarówno danemu przedsiębiorstwu czy instytucji, jak i jej interesariuszom oraz całemu społeczeństwu (Kuraszko, Rok 2007: 5–6).

> Firma naprawdę wygrywa wtedy, gdy jednocześnie wygrywają ci, którzy razem z tą firmą budują jej sukces, jej pracownicy, klienci, dostawcy, współpracujące z nią organizacje pozarządowe, społeczność lokalna. Mówiąc inaczej, rozwój i wzrost wartości odpowiedzialnej firmy powinien przekładać się na wzrost zadowolenia i jakości życia wszystkich interesariuszy. To jest właśnie tworzenie wspólnej wartości, czyli działanie na rzecz wspólnego dobra (Kuraszko, Rok 2007: 6).

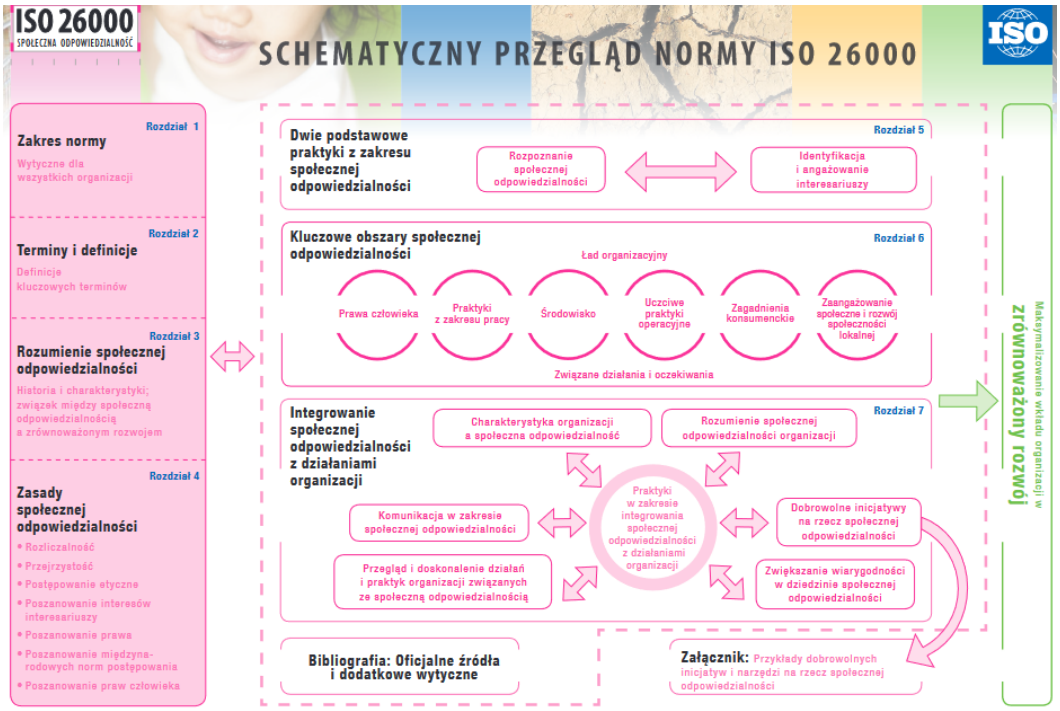
Autorzy tego opracowania poddali również analizie zagadnienie zysku dla rozwoju, a nie dla samych efektów materialnych. W podsumowaniu zauważyli jednak, że w Polsce zauważalny jest brak narzędzi i świadomości działania strategicznego uwzględniającego misję w celu rozwoju i rozwiązywania problemów społecznych, a działa się głównie doraźnie (Kuraszko, Rok 2007: 10).

Konkludując, należy wrócić do analiz Mirosławy Rybak, która w toku pracy badawczej przywołała model CSR *before-profit* zaproponowany przez Doonę J. Wood, polegający na częściowej zmianie perspektywy piramidy Carrolla. Według tej koncepcji przedsiębiorstwo jest zobowiązane do przestrzegania prawa, etyki, nakazów i zakazów moralnych oraz społecznych w każdym wymiarze swojej działalności, również przed wygenerowaniem planowanego zysku. Jeśli organizacja osiąga zysk, a nie przestrzega norm i prawa, powinna podlegać mechanizmom

społecznej kontroli. Według Rybak przetrwać i rozwijać się mogą tylko te przedsiębiorstwa, które odpowiadają na społeczne oczekiwania (Rybak 2001: 41).

Wśród kluczowych zagadnień związanych ze społeczną odpowiedzialnością autorzy wspomnianej normy ISO 26000:2012 wyróżnili siedem najważniejszych obszarów: ład organizacyjny, prawa człowieka, praktyki z zakresu pracy, środowisko, uczciwe praktyki operacyjne, zagadnienia konsumenckie oraz zaangażowanie społeczne i rozwój społeczności lokalnej (rys. 2). Zgodnie z normą społeczną odpowiedzialność można rozumieć, jako odpowiedzialność danej organizacji czy instytucji za wpływ podejmowanych działań i decyzji na społeczeństwo oraz środowisko gwarantowaną przez etyczne postępowanie. Celem takiego działania jest dbanie o zrównoważony rozwój społeczeństwa oraz uwzględnianie oczekiwań interesariuszy (Rojek-Nowosielska 2017: 15).

Rys. 2. Schematyczny przegląd normy ISO 26000:2012. Wytyczne dotyczące społecznej odpowiedzialności.



Źródło: Polski Komitet Normalizacyjny[31].

W tej perspektywie można zadać pytanie o to, czym dla muzeum jako instytucji kultury jest zysk i jak opisać efektywną działalność muzeum[32], a także czy muzeum w ogóle można rozpatrywać w takim ujęciu. Muzeum jako przedsiębiorstwo przedstawił i opisał w 2001 roku

[31] https://www.pkn.pl/sites/default/files/sites/default/files/imce/files/iso_26000.pdf [dostęp: 15 kwietnia 2022].

[32] W części badawczej pracy temat efektywnej działalności muzeów i ich społecznej odpowiedzialności zostaje pogłębiony i poddany analizie.

Gerald Matt, krytyk i kurator sztuki, absolwent historii sztuki, prawa i ekonomii, następnie związany naukowo z Universität für Angewandte Kunst w Wiedniu (Matt 2006)[33]. Matt podkreślił, że muzea powinny rozwijać koncepcję miejsca spotkania, społecznego dialogu i konfrontacji z kulturowym dziedzictwem przeszłości oraz dorobkiem współczesności w celu pozostawania „żywą tkanką społeczeństwa" (Matt 2006: 21).

Powodzenia lub porażka muzeum będą zależeć od tego, w jaki sposób te proporcje między zmieniającymi się polami działalności ekonomicznej, społecznej, kulturalnej i politycznej zostaną w każdym jednostkowym przypadku wymieszane (Matt 2006: 21)

Matt poddał rozważaniom i analizie zagadnienia związane z procesem powstawania i wdrażania strategii rozwoju, określania misji oraz wyznaczania celów taktycznych i operacyjnych z uwzględnieniem ich kluczowych wskaźników oraz mierników. Omówił muzeum jako przedsiębiorstwo usługowe i związane z tym istotne kompetencje kadry zarządzającej oraz kierowniczej. Poruszył także kwestie kultury przedsiębiorczości, zasad współpracy w gronie pracowników oraz przedstawił modele struktur organizacyjnych. W ramach tych głównych obszarów opisał najważniejsze zasady organizacji wobec głównych funkcji muzeów, którymi są: kolekcjonowanie, zabezpieczanie, wystawiennictwo i upowszechnianie. Uwagę poświecił również kwestiom finansowym i rynkowym instytucji muzealnych, precyzując zagadnienia planowania, tworzenia budżetu, kontrolingu oraz sponsoringu.

Jeśli muzeum nie chce stać się zmurszałym sanktuarium przeszłości, musi uwzględniać dynamikę przemian, zaprzęgając ją w wewnętrzny mechanizm swych struktur, w strategię zarządzania i technikę komunikacji. Muzeum dnia dzisiejszego, w jego roli duchowo-kulturalnego centrum, musi być ujęte we współdziałaniu ze swym społecznym środowiskiem, które wpływa na treść jego działań i samo z kolei przez te działania jest interpretowane. Tylko wówczas muzeum przestaje działać jak proteza organizmu społecznego i zasila go energią dobrze ukrwionego organu (Matt 2006: 14).

Mimo że Matt wychodził w swoich rozważaniach od perspektywy austriackiej, w wersji polskiej zostały one uzupełnione o istotne informacje, pozwalające je zaktualizować i przybliżyć do naszych realiów[34]. Zawarte w tytule słowo „muzeum" rozszerzył o instytucje

[33] W przekładzie polskim pozycja Geralda Matta ukazała się w 2006 roku pod tytułem „Muzeum jako przedsiębiorstwo. Łatwo i przystępnie o zarządzaniu instytucją kultury" (Matt 2006).
[34] Autorką wstępu do polskiej edycji, osobą odpowiedzialną za opracowanie polskiej wersji była Hanna Wróblewska.

kultury, takie jak centra sztuki czy galerie publiczne, które także zajmują się upowszechnianiem sztuki i dziedzictwa. Praca Matta stanowi przykład podejścia do wyzwań związanych z organizacją pracy w muzeum w kontekście jego zobowiązań zarówno wobec społeczności pracowników, zwiedzających jak i potencjalnych zwiedzających. Jest próbą ukazania muzeum jako instytucji o charakterze misyjnym zarówno wobec dziedzictwa, jak i społeczeństwa, które mogłoby być zarządzane w sposób nowoczesny, zgodny z wyzwaniami współczesnego rynku, a jednocześnie adekwatny wobec swojego charakteru.

Z perspektywy ekonomii kultury muzea omówiła Monika Murzyn-Kupisz we współpracy z Jarosławem Działkiem (Murzyn-Kupisz 2016)[35]. Powołując się na Brunona Freya i Stephana Meiera, autorów artykułu „The economis od museums" z 2006 roku, ukazała dwie koncepcje dotyczące ekonomii muzeów. Muzea mogą być jednostkami gospodarczymi albo firmami zapewniającymi społeczeństwu określony typ usług. Mogą być także instytucjami użyteczności publicznej, a określając efekt ich pracy, uwzględnia się nie tylko przychody finansowe, lecz również wartości społeczne (Murzyn-Kupisz 2016: 35–-36). Autorka ta zaproponowała także, by muzea w perspektywie ekonomii[36] analizować z uwzględnieniem czterech kluczowych obszarów: 1. problematyki popytu na usługi muzealne i jego determinantów, 2. problematyki podaży muzeów i ich usług oraz cech muzeów jako specyficznych typów instytucji non profit, 3. zagadnień związanych z publiczną polityką wobec muzeów, jej celów i efektów oraz możliwych narzędzi, 4. wielopłaszyznowego wpływu muzeów na rozwój lokalny i regionalny (Murzyn-Kupisz 2016: 38–39).

W części badawczej, związanej z prywatnym i społecznym popytem na muzea w Polsce, poddała analizie Muzeum-Zamek w Łańcucie i Muzeum Zamkowe w Pszczynie oraz mieszkańców Górnego Śląska i Podkarpacia. W podsumowaniu przedstawiła koncepcje społecznych funkcji muzeów oraz kapitału społecznego wobec praktyki działalności muzealnej w Małopolsce, rozważając muzeum jako miejsce spotkań i spędzania wolnego czasu, źródło budowania tożsamości i dumy lokalnej, przestrzeń włączania społecznego, działalności grup

[35] Należy także wspomnieć o polsko-brytyjskiej konferencji naukowej zatytułowanej „Ekonomia muzeum", która odbyła się we współpracy Instytutu Muzeologii UKSW i Muzeum Pałacu w Wilanowie w 2010 roku. W 2011 roku ukazał się natomiast tom pokonferencyjny o tym samym tytule, „Ekonomia muzeum", ze wstępem Doroty Folgi-Januszewskiej oraz ponad dwudziestoma artykułami, których autorzy stanowili i grono międzynarodowe. Artykuły zostały podzielone na trzy obszary: 1. Ekonomika muzeów, czyli finansowanie i gospodarka zasobami muzeum oraz efektywność społeczna; 2. Architektura i technologia w muzeum; 3. Muzeum i komercja. Prawo, etyka, misja i rynek.

[36] Murzyn-Kupisz zaznaczyła, że ekonomia muzeów stanowi niezagospodarowane nadal pole badawcze zarówno w polskim, jak i międzynarodowym ujęciu (Murzyn-Kupisz 2016: 42).

zainteresowań oraz stowarzyszeń, wolontariuszy, praktykantów i stażystów, a także jako partnera dla działań lokalnych.

Współczesność stawia przed placówkami muzealnymi wiele wyzwań. Jednym z najważniejszych jest przedefiniowanie i uświadomienie ich przydatności społecznej w sytuacji, gdy znacząco zmienił się kontekst ich funkcjonowania. W miarę jak powoli ulega transformacji i coraz bardziej otwarcie kwestionuje się model publicznego muzeum wykształcony w XIX w., nieuchronnie powinien także ulec modyfikacji sposób rozpatrywania i pokazywania korzyści, jakie przynoszą muzea. Pierwszą (…) wydaje się zmiana ukierunkowania działalności muzeów i przejście od funkcji głównie o charakterze wewnętrznym (rozwój kolekcji, ich badania i konserwacja) do zapewniania zwiedzającym i społecznościom lokalnym różnorodnych usług, co może być rozumiane jako rosnąca rola „zewnętrznych" funkcji muzeów (Murzyn-Kupisz 2016: 350).

Rozważania Murzyn-Kupisz podsumowujące opracowanie ukazują muzeum jako instytucję, która wymaga namysłu z wielu perspektyw: muzeologicznych, socjologicznych, geograficznych, psychologicznych oraz ekonomicznych. Według tej autorki zainteresowanie wielu dyscyplin jest charakterystyczne przy analizowaniu fenomenu społecznego, jakim są muzea (Murzyn-Kupisz 2016: 40). Należy je traktować jako dynamicznie zmieniające się organizacje, będące miejscami spędzania wolnego czasu o znaczącym potencjale społecznym i ekonomicznym. Rozważań i dyskusji wymaga również obszar zewnętrznego finansowania muzeów oraz uwzględniania ich potencjału w polityce publicznej państwa. Według cytowanej autorki „najbardziej pożądane wydaje się przekonanie społeczeństwa, polityków i władz do spojrzenia na muzea z szerszej perspektywy cywilizacyjnej" (Murzyn-Kupisz 2016: 357). W tym kontekście równie istotne jest realizowanie zadań wobec interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych na podstawie wypracowanych wartości kulturowych, ekonomicznych[37], społeczno-cywilizacyjnych i wspólnotowych (Murzyn-Kupisz 2016: 103–106).

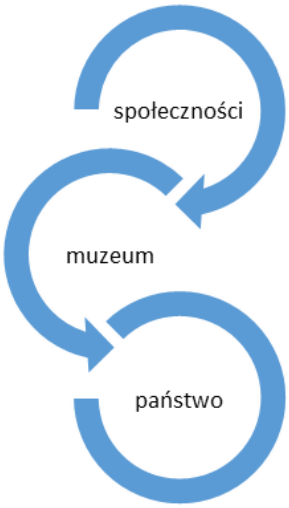
Na temat społecznej odpowiedzialności w kontekście zarządzania muzeami jako publicznymi instytucjami kultury pisał Łukasz Gaweł. Zauważył cztery obszary wymagające rozwoju i uporządkowania w polskich muzeach na podstawie przyjętej normy i założenia CSR: 1. ład organizacyjny, 2. relacje z pracownikami, 3. relacje z odbiorcami, 4. zaangażowanie społeczne. Dodał także: „To instytucje kultury są jednym[i] z najważniejszych przestrzeni negocjacji wspólnych dla społeczności wartości kulturowych, norm społecznych oraz

[37] Murzyn-Kupisz wartości ekonomiczne muzeum dzieli na użytkowe i pozaużytkowe. Do użytkowych zalicza bezpośrednią wartość użytkową oraz pośrednią wartość użytkową. W ramach wartości pozaużytkowych uwzględnia wartość opcyjną, wartość istnienia oraz wartość spuścizny (Murzyn-Kupisz 2016: 105).

etycznych (wartości). Pytanie jednak, czy nie podejmując refleksji na temat ich społecznej odpowiedzialności, nie popełniamy poważnego błędu" (Gaweł 2018a: 50).

Społeczną odpowiedzialność muzeum można zatem rozumieć jako świadomość znaczenia ogółu działań danej instytucji dla rozwoju społeczeństwa. Interesujące jest, jak odpowiedzialność muzeów może oddziaływać na społeczeństwo poprzez działalność edukacyjną. Interesujące jest w jaki sposób działalność edukacyjna może kształtować społeczne zaufanie do muzeów (rys. 3). Aby podjąć próbę analizy poziomu zaangażowania i realizowania społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w polskich muzeach, zastanowić się, jakie działania edukacji muzealnej można uznać za społecznie odpowiedzialne, oraz określić grupy ich interesariuszy, przyjęto propozycje zapisów normy ISO 26000:2012 oraz powyższe rozważania. W kontekście rozwijającego się muzealnictwa w Polsce i obserwowanego procesu uspołeczniania się muzeów interesujące mogą być strategie działania instytucji, ich misja i wizja, normy, wartości i kodeksy etyczne, stosunki społeczne wewnątrz muzeów oraz relacje z odbiorcami, a także reputacja muzeum w danym otoczeniu bliższym i dalszym – pracowników i odbiorców.

Rys. 3. Schemat wzajemnych zależności w ramach koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej.



Źródło: opracowanie własne.

2.2 Muzeologia i muzealnictwo

Z punktu widzenia troski o dobra kultury materialnej i niematerialnej oraz artefakty, muzea są przestrzeniami jednocześnie przechowującymi i udostępniającymi. Z perspektywy zaś społecznej muzea są miejscami zatrudniania i odwiedzania, a często także współpracy

kreatywnej i artystycznej. Świat muzealnictwa tworzą instytucje wielu krzyżujących się charakterów i perspektyw działania, struktur i relacji, wymagających mapy z dokładną legendą i drogowskazów umożliwiających świadome poruszanie się również w wymiarze naukowo-badawczym. Społeczne znaczenie muzeów jest zatem jednym z podstawowych sensów jego funkcjonowania. „Muzeologia stara się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego i w jaki sposób jednostka bądź społeczeństwo, dla innej przyczyny niż funkcja i wartość materialna, muzeifikuje (kolekcjonuje, itd.), bada i udostępnia rzeczy bądź obiekty, lub też dlaczego jednostka czy społeczeństwo tego nie robi. Tak oto w centrum badań muzeologicznych znajduje się relacja człowiek/społeczeństwo/dziedzictwo" (Schrärer 1995: 216, cyt. za Mairesse, Desvallées 2020: 328).

W dobie procesów sumujących się konsumpcjonizm, gdy wszechogarniające człowieka rzeczy w życiu codziennym mogą stanowić wyzwanie cywilizacyjne, świadomość konsekwentnie tworzonych kolekcji i postaw kolekcjonerów obecnie i na przestrzeni wieków może stanowić legitymizację przydatności muzeów. Rola edukacji muzealnej może zaś wyzwalać wielokierunkowy potencjał twórczy, refleksyjny, a wręcz etyczny zarówno w stronę publiczności, potencjalnej publiczności, jak i w granicach instytucjonalnych wobec pracowników. Muzea, które wedle przyjmowanych kryteriów można lokalizować w różnych kategoriach – ze względu na rodzaj zbiorów, wielkość, lokalizację, traktowane są w tej pracy szeroko, ponieważ edukacja muzealna (jej rola, znaczenie i wartość) jest wspólnym mianownikiem bez względu na typ i charakter instytucji.

Muzeologia w języku humanistyki to nauka o funkcjonowaniu muzeów, uwzględniająca takie aspekty, jak: ich architektura, organizacja, zarządzanie, działalność edukacyjna, komunikacyjna, marketingowa, a wreszcie funkcje publiczne i społeczne. Po raz pierwszy terminu „muzeologia" miał użyć Casper F. Neickel na początku XVIII w. (Neickel 1727)[38]. W 1883 roku Johann Georg Theodor von Graesse uznał ją za profesjonalny segment nauki, a w 1909 roku Theodor Volbehr zainaugurował teksty programowe na temat muzeologii w pracy pt. „Die Zukunft der deutschen Museen" (za: Wawrzak 2019: 276). Pierwsza międzynarodowa konferencja muzeologiczna odbyła się w 1934 roku i została zorganizowana przez l'Office international des Musées. Od tego czasu termin „muzeologia" wszedł do dyskursu naukowego, na polski grunt jako „muzealnictwo" wprowadził go zaś

[38] W oryginale Casper F. Neickel użył słowa „museographia".

w latach 40. Stanisław Lorentz, znacząca postać polskiej kultury, profesor, wieloletni dyrektor Muzeum Narodowego w Warszawie (Folga-Januszewska 2006: 9). Prowadzony od wielu lat dyskurs w przenikającym się środowisku praktyków i akademików, obejmujący etymologię i leksykę oraz uwzględniający kwestie lingwistyczne, pozwala obecnie na rozróżnienie muzeologii ogólnej, stosowanej, muzeologii teoretycznej, nowej muzeologii, muzeografii, muzealnictwa, i w związku z tym muzeologów, muzealników i muzeografów. Zasadne jest poświęcenie uwagi temu aparatowi pojęciowemu na gruncie języka polskiego, ponieważ wraz z lekturą tej pracy pojawią się zagadnienia, których interpretacja może się dzięki temu okazać pełniejsza.

Muzeologia ogólna obejmuje zasady określające instytucjonalne zabezpieczenie, badanie i udostępnianie dóbr kultury. Muzeologia teoretyczna tworzy filozoficzne podstawy muzeologii. Muzeologia stosowana związana jest z rzeczywistym stosowaniem zasad muzeologii w praktyce.

Nowa muzeologia oznacza podejście, nastawienie, ruch, styl strategii rozwoju nastawiony na nowe formy muzeum, uwzględniające jego społeczny, komunikacyjny i interdyscyplinarny charakter. Początki nowej muzeologii sięgają lat 80. XX wieku, a za jej prekursorów uważa się we Francji Georges'a-Henriego Rivière'a (Rivière 1989), a w Wielkiej Brytanii Petera Vergo, autora przełomowej pracy zatytułowanej wprost „The New Museology" z 1989 roku (późniejsze wydanie: 2009). Warto dodać, że obie te wizje, mimo iż nastawione na nową formą muzeów, niezbędną w zmieniającym się świecie, nieco się różniły. Rivière podkreślał potrzebę nowych typów muzeów uwzględniających lokalne dziedzictwo, niezbędne do społecznego rozwoju. Proponował ekomuzea, muzea społeczności, ośrodki kultury. Vergo natomiast zwracał uwagę na społeczno-polityczną rolę, znaczenie i zaangażowanie muzeów. Nową muzeologią środowisko muzealników w krajach latynoskich, Hiszpanii i Portugalii określa działalność muzeum także w jego bardziej demokratycznym rozumieniu, odchodzącym od strategii związanej z kolekcjonerstwem na rzecz współpracy z odbiorcami. W centrum swojej misji stawia prawa obywateli, poprawę warunków życia, integrację społeczną czy budowanie społeczeństwa obywatelskiego (Janus, Kawęcka 2014: 98).

Muzeografią można określić wszelkie techniczne i organizacyjne rozwiązania służące realizacji muzealnych zadań, przede wszystkim związanych z przechowywaniem, ochroną i udostępnianiem zbiorów. Termin ten jest starszy niż muzeologia, pojawił się w XVIII wieku. W języku polskim jest rzadki, najczęściej używa się go w krajach francuskojęzycznych,

natomiast w angloamerykańskich zastępowany jest sformułowaniem *museum practice* (Mairesse 2020a: 275).

Muzealnictwo to określenie powszechnie stosowane w przypadku instytucji muzealnych w Polsce. Muzealnictwo czy muzeologia to także określenia kierunków studiów na uczelniach wyższych, poświęconych organizacji i pracy w muzeach. Jednym z głównych ośrodków naukowo-badawczych, z ponad pięćdziesięcioletnią tradycją jest Museum Studies at Leicester na Uniwersytecie Leicester w Wielkiej Brytanii[39]. Innym równie istotnym ośrodkiem naukowo-badawczym jest działający przy Federalnym Uniwersytecie Stanu Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS-UNIRIO)[40]. Wiele ośrodków uniwersyteckich oferuje jednoroczne studia związane z muzealnictwem, umożliwiające zdobycie tytułu master of arts, na przykład Universiteit Leiden, Universiteit van Amsterdam, The Manchester University. W polskim środowisku wypada podkreślić wieloletnie funkcjonowanie podyplomowego studium muzealniczego przy Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Warszawskiego oraz ofertę dziennych studiów pierwszego stopnia przy Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Kierunek muzeologia prowadzony jest przez Wydział Nauk Humanistycznych UKSW od 2015 roku.

Muzeologiem będzie badacz, naukowiec, specjalista zajmujący się analizą teorii i krytyczną refleksją dotyczącą obszarów muzealnych, pracujący na uczelni lub w innym ośrodku naukowo-badawczym. Nie musi być pracownikiem muzeum. Muzeograf to termin bardzo rzadko używany w polskiej praktyce. Zastępowany jest zazwyczaj określeniem „koordynator wystaw". Muzeografem będzie zatem ekspert od wszelkich organizacyjnych zagadnień w muzeum, zwłaszcza od organizacji wystaw.

Muzealnik natomiast to osoba pracująca w muzeum. Na gruncie polskiego prawa wśród muzealników ze względu na staż pracy wyróżnia się asystentów, adiunktów i kustoszy. Do tego grona zgodnie z wytycznymi zalicza się osoby związane z gromadzeniem, ochroną i udostępnianiem zbiorów. Jednak w efekcie następujących w muzealnictwie zmian coraz częściej muzealnikami określa się szerszą grupę pracowników, w zakres kompetencji których

[39] https://le.ac.uk/museum-studies [dostęp: 10 marca 2022]. Museum Studies at Leicester oferuje zarówno studia umożliwiające zdobycie dyplomu na poziomie master, jak i PhD, co w Polsce można rozumieć jako studia magisterskie i doktoranckie. Kadra profesorska tworząca ten ośrodek to między innymi Sandra Dudley, Professor of Museum Studies, czy Richard Sandell, Professor of Museum Studies.

[40] http://www.unirio.br/ppg-pmus/ [dostęp: 10 marca 2022]. W zakresie muzeologii oferowane są zarówno studia magisterskie, jak i doktoranckie. Z tym ośrodkiem związany jest między innymi Bruno Brulon Soares, Professor of Museology.

zaliczane są także kwestie związane administracją, komunikacją czy marketingiem. Według Międzynarodowego Komitetu Kształcenia Personelu przy Międzynarodowej Radzie Muzeów (ICTOP) jest około dwudziestu specjalności pracowników muzeów.

Rozwój prac nad muzeologią jako samodzielną dyscypliną naukową stał się przedmiotem badań w latach 50. XX wieku dzięki akademikom Europy Środkowo-Wschodniej, wśród których istotny udział mieli szczególnie Anna Gregorova, Zbynek Stránský, Peter van Mensch (Mairesse, Desvallées 2020: 302-350[41]). Muzeologia traktowana szeroko, jako obszar muzealny, jest określeniem charakterystycznym dla krajów anglojęzycznych i latynoamerykańskich, w środowisku uniwersyteckim zaś używane jest sformułowanie *museum studies*.

Warto w tym miejscu wspomnieć także, iż muzeologia może oznaczać szeroko rozumiany obszar teoretycznych, filozoficznych i krytycznych refleksji związanych z całym przekrojem zagadnień muzealnych, bez zawężania profesji ich autorów do konkretnego środowiska. „Muzeologia jest filozofią obszaru muzealnego, mającą dwa podstawowe zadania: (1) służy za metateorię nauki intuicyjnego dokumentowania rzeczywistości; (2) jest etyką regulującą działanie każdej instytucji, która ma do spełnienia zadanie intuicyjnego dokumentowania realiów" (Deloche 2001, cyt. za Mairesse, Desvallées 2020: 305). Przy tak definiowanym terminie należy docenić nieoceniony wkład w badanie muzeów, ich organizacji, funkcji, społecznego znaczenia m. in. tak wielkich postaci, jak: Theodor'a W. Adorno, Pierre'a Bourdieu, Bernard'a Deloche, Hansa-Georga Gadamera, Nelsona Goodmana, Jean-François Lyotarda, André Malraux czy wśród polskich badaczy Krzysztofa Pomiana.

2.3 Muzeum i edukacja muzealna

Współczesny model muzeum, dążący do dialogu i relacji ze społeczeństwem, jest konsekwencją wspomnianej nowej muzeologii i przemian globalnych oraz kulturowych. Obecnie muzea można klasyfikować przede wszystkim ze względu na charakter gromadzonych zbiorów, kryterium formalnoprawne czy podmiot prowadzący, za każdym razem tworząc listę od kilkunastu do kilkudziesięciu pozycji w danej kategorii. Zgodnie zaś z obowiązującą w Polsce Ustawą o muzeach z dnia 21 listopada 1996 roku, art. 1 rozdział 1:

[41] W tej pozycji także szersze omówienie tematu i dalsza bibliografia.

Muzeum jest jednostką organizacyjną nienastawioną na osiąganie zysku, której celem jest gromadzenie i trwała ochrona dóbr naturalnego i kulturalnego dziedzictwa ludzkości o charakterze materialnym i niematerialnym, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie korzystania ze zgromadzonych zbiorów (Ustawa o muzeach 1996: 1).

W czterech ostatnich z dziewięciu punktów artykułu 2 wskazano, że muzea realizują powyższe cele poprzez: „7) prowadzenie działalności edukacyjnej; 7a) popieranie i prowadzenie działalności artystycznej upowszechniającej kulturę; 8) udostępnianie zbiorów do celów edukacyjnych i naukowych; 9) zapewnianie właściwych warunków zwiedzania oraz korzystania ze zbiorów i gromadzonych informacji" (Ustawa o muzeach 1996: 1). Kwestie edukacji poruszone zostały jeszcze w artykule 32 rozdziału 5, gdzie zdefiniowano stanowiska pracy w muzeum i określono realizowane zadania, a więc w podpunktach 2 i 4 napisano kolejno o „urządzaniu wystaw i udostępnianiu zbiorów do celów edukacyjnych i naukowych, prowadzeniu działalności edukacyjnej, artystycznej, upowszechniającej kulturę lub wydawniczej" (Ustawa o muzeach 1996: 23). W podpunkcie 10 punktu 2 artykułu 33b rozdziału 5 wymienione natomiast zostały elementy dorobku zawodowego wymaganego na stanowisku kustosza dyplomowanego i kustosza, nawiązujące do działalności edukacyjnej; brzmi on: „osiągnięcia w zakresie dydaktyki, edukacji i upowszechniania wiedzy" (Ustawa o muzeach 1996: 27).

Edukacja, szczególnie współcześnie, w duchu doświadczeń nowej muzeologii, powinna być traktowana jako jedno z podstawowych zadań i funkcji muzeów. „Mimo iż funkcje muzeów w różnych epokach historycznych wzajemnie się różniły, wspólne pozostawały metody działania: udostępnianie zbiorów, studia nad nimi, edukacja i rozrywka" (Szczerski 2005: 336). Muzeum jest edukacyjne z samej definicji, ale już formy i sposoby realizacji tej jego funkcji zależne są od charakteru i strategii rozwoju danej instytucji. Istotne jest także to, że edukacja muzealna w ramach tej pracy traktowana jest szeroko. Autorka przyjęła, że charakter edukacyjny może być uważany za immanentną cechę muzeów, nie tylko jako obszar działalności muzeum kierowany do szkół, ale także wszelkie środki komunikacji między muzeum a zwiedzającymi, w każdym wieku.

Realizacja działalności edukacyjnej o wieloaspektowym charakterze przypisana jest do konkretnych działów czy pionów w instytucjach muzealnych. Może także przybierać różne nazwy w zależności od danego muzeum, takie jak: dział oświatowy, dział edukacji, dział

popularyzacji, dział interpretacji, a poza Polską na przykład *eduactional department*, a także *mediation department* – dział mediacji, *participation* – partycypacji, *brokerage* – pośrednictwa, *social engagement* – zaangażowania społecznego.

> Edukację muzealną można zdefiniować jako zestaw umiejętności i praktyk opartych na pewnych wartościach i ideach, których celem jest rozwój osób odwiedzających placówki muzealne; można to działanie ująć w kategoriach akulturacji, opiera się ono bowiem na metodach wychowawczych i kształceniowych zmierzających do pełnego rozwoju jednostki i przyswojenia nowych umiejętności (Chaumier 2020: 115).

Takie przekonanie o edukacyjnej funkcji muzeów będzie pomocne przy dalszych badaniach grup i jednostek tworzących ofertę edukacyjną oraz pozostałych aktorów stale poszerzającego się pola, jakim jest każde muzeum (Wiśniewski, Kukołowicz 2017).

2.4 ICOM. Problem definicji muzeum

Największą i najbardziej znaną na świecie międzynarodową organizacją pozarządową ukierunkowaną na muzea jest ICOM (International Council of Museums)[42], założone w 1946 roku, zrzeszające obecnie około 30 000 członków ze 137 krajów, dzielące się na 117 komitetów narodowych i 31 komitetów międzynarodowych. W ramach ICOM działa wiele grup tematycznych, a jedną z najliczniejszych jest CECA – Committee for Education and Cultural Action, czyli komitet komunikacji i wydarzeń kulturalnych (tłum. autorki), zrzeszający około 1500 członków z 85 krajów, pracujących w różnych sektorach muzeów, zaangażowanych w badawcze i praktyczne działania muzeów[43].

Dotychczasowa definicja ICOM, od 2007 r., określała muzeum jako „trwale istniejącą instytucję, nie nastawioną na osiąganie zysku, służącą społeczeństwu i jego rozwojowi, otwartą dla publiczności, która pozyskuje, konserwuje, udostępnia i wystawia w celu badawczym, edukacyjnym lub dla rozrywki materialne i niematerialne świadectwa ludzi oraz ich środowiska" (Kodeks etyki ICOM dla muzeów: 2). W Kodeksie etyki ICOM dla muzeów w punkcie 4 zaznaczono także: „Muzea przyczyniają się do poznawania, rozumienia i promowania dziedzictw naturalnego i kulturalnego. Zasada: na muzeach spoczywa ważny

[42] W Polsce używana jest także nazwa ICOM (bez tłumaczenia). Działa też Polski Komitet Narodowy Międzynarodowej Rady Muzeów powołany w 1948 roku, zwany ICOM Polska na podstawie regulaminu z 25 października 2014 roku. Określenie ICOM nie ma tłumaczenia na język polski.

[43] Wiadomości pochodzą ze strony internetowej http://ceca.mini.icom.museum/about/what-is-ceca/ [dostęp: 24 stycznia 2020].

obowiązek rozwijania działalności edukacyjnej oraz przyciągania coraz szerszej publiczności z pośród[44] społeczeństwa, społeczności lokalnych i grup, którym służą. Współdziałanie ze społeczeństwem i promowanie jego dziedzictwa jest nieodłącznym elementem funkcji edukacyjnej muzeum" (Kodeks etyki ICOM dla muzeów: 13). W rozwinięciu tego punktu poświęcono miejsce etycznym zasadom eksponowania, a nie działalności edukacyjnej. Również bez rozwinięcia o aspekty edukacyjne pozostawał punkt 3: „Muzea przechowują pierwotne świadectwa umożliwiające tworzenie i pogłębianie wiedzy. Zasada: na muzeach spoczywa szczególna odpowiedzialność wobec społeczeństwa za ochronę, udostępnianie i opracowywanie pierwotnych świadectw zebranych i przechowywanych w ich zbiorach" (Kodeks etyki ICOM dla muzeów: 11). Zagadnienie edukacji pojawiało się jeszcze przy okazji punktu 8: „Muzea działają profesjonalnie. Zasada: osoby uprawiające zawód muzealnika powinny postępować zgodnie z przyjętymi zasadami oraz przepisami prawa i dbać o godność oraz cześć ich zawodu. Powinny chronić społeczeństwo przed bezprawnym i nieetycznym zachowaniem. Należy wykorzystać każdą sposobność do edukacji i informowania społeczeństwa o zamiarach, celach i staraniach w czasie wykonywania tego zawodu, aby osiągnąć lepsze rozumienie roli muzeów w społeczeństwie" (Kodeks etyki ICOM dla muzeów: 18).

Dla rozważań prowadzonych w tej pracy istotny jest także punkt 2 Kodeksu, traktujący o służebnej funkcji muzeów wobec społeczeństwa: „Muzea, które posiadają zbiory, przechowują je w interesie społeczeństwa i jego rozwoju. Zasada: muzea są zobowiązane do pozyskiwania, przechowywania i promowania ich zbiorów, traktując te czynności jako udział w zabezpieczaniu dziedzictwa naturalnego, kulturalnego i naukowego. Ich zbiory stanowią znaczące dziedzictwo publiczne, posiadają szczególny status prawny i korzystają z ochrony prawa międzynarodowego. Z tą misją służącą interesowi publicznemu nieodłącznie jest związane pojęcie rozsądnego zarządzania, które zawiera w sobie zgodne z prawem korzystanie z własności, przechowywanie, dokumentowanie, udostępnianie i zbywanie z poczuciem za nie odpowiedzialności" (Kodeks etyki ICOM dla muzeów: 7).

Wiosną 2019 roku została ogłoszona przez ICOM propozycja nowej definicji muzeów, wypracowana przez interdyscyplinarne grono pod kierunkiem Jette Sandahl, powołane w 2017 roku. Miała być ona przegłosowana podczas dorocznego światowego zjazdu ICOM,

[44] Zachowano pisownię oryginalną.

który odbywał się jesienią 2019 roku w Kioto, a wywoła duży emocjonalny dyskurs wśród obradujących[45]. „Planowane na godzinę głosowanie nad nową definicją w Kioto przeobraziło się więc w znacznie dłuższą dyskusję, zakończoną decyzją o wznowieniu prac nad nią w obrębie komitetów narodowych i międzynarodowych" (Wasilewska 2019: 79). Poddana pod dyskusję w Kioto definicja brzmiała:

> Muzea są demokratycznymi, inkluzyjnymi i wielogłosowymi przestrzeniami krytycznego dialogu o przeszłościach i przyszłościach. Świadome konfliktów i wyzwań współczesności oraz odnoszące się do nich, przechowują artefakty i okazy powierzone im przez społeczeństwo, chronią różnorodne pamięci dla przyszłych pokoleń, zapewniają wszystkim równe prawa i równy dostęp do dziedzictwa. Muzea nie mają na celu zysku. Opierają się na współuczestnictwie i jawności, współpracują aktywnie i na partnerskich zasadach z różnymi społecznościami, aby zbierać, przechowywać, badać, interpretować, wystawiać oraz pogłębiać rozumienia świata, a przez to przyczyniać się do wzmacniania godności ludzkiej i sprawiedliwości społecznej, globalnej równości i dobrostanu naszej planety[46] (Wasilewska 2019: 176).

Uznano, że jest to bardziej forma deklaracji niż definicji i że stosuje się zbyt szerokie określenia, wykraczające poza działalność muzeów gromadzących artefakty, wyrażono także obawę, że może to wpłynąć niekorzystnie na prawodawstwo związane z muzealnictwem, gdyż w rezultacie dla ludzi spoza środowiska trudno uchwytne będzie rozgraniczenie pomiędzy muzeami a innymi instytucjami traktującymi o dziedzictwie i kulturze. Propozycja została ostro skrytykowana przez niektórych członków ICOM za poświęcanie uwagi wartościom takim jak godność ludzka czy sprawiedliwość społeczna, podczas gdy pominięto funkcje edukacyjne.

Konkludując swoje rozważania po dyskusji z Kioto, Wasilewska uznała, że „[b]ez wątpienia właśnie społeczna wrażliwość i odpowiedzialność zasługują na podkreślenie w nowej definicji muzeów, która przecież powinna powstać" (Wasilewska 2019: 178). Mimo pandemii wirusa COVID-19 kontynuowano prace nad nową definicją i można zaryzykować

[45] Dyskusja, a wręcz spór, który wywołała propozycja definicji, był postrzegany w międzynarodowym środowisku muzealników jako symbol niezgody między członkami ICOM o poglądach tradycyjnych i nowoczesnych. Doprowadził także do rezygnacji kilku członków zarządu ICOM oraz komitetów wykonawczych.

[46] Tłumaczenie definicji przez autorkę artykułu Joannę Wasielewską, uczestniczkę obrad ICOM w Kioto, dyrektor Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie. Oryginalny tekst propozycji definicji prezentowanej w Kioto: „Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people. Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing" (https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/ [dostęp: 24 stycznia 2020]).

twierdzenie, że wśród wielu dyskusji konieczność podkreślenia społecznej funkcji muzeów wybrzmiewała jako priorytetowa[47]. Dwie nowe propozycje definicji opublikowano w maju 2022 roku, prawie trzy lata po zjeździe w Kioto. Poprzedzone były pracą trwającą przez osiemnaście miesięcy, uwzględniającą jedenaście etapów, w tym cztery tury konsultacji w globalnej społeczności członków ICOM[48].

Propozycja A[49]

Muzeum jest instytucją non profit, dostępną dla społeczeństwa i służącą społeczeństwu. Zajmuje się prowadzeniem badań, gromadzeniem kolekcji, konserwacją, interpretacją i wystawiennictwem materialnego i niematerialnego dziedzictwa kulturowego oraz naturalnego, profesjonalnie, etycznie i zgodnie ze zrównoważonym rozwojem w celu edukacji, refleksji i przyjemności. Funkcjonuje i komunikuje się ze społecznościami i społeczeństwem, uwzględniając zasady inkluzyjności, różnorodności i partycypacji.

Propozycja B[50]

Muzeum jest instytucją non profit, służącą społeczeństwu, która zajmuje się prowadzeniem badań, gromadzeniem kolekcji, konserwacją, interpretacją i prezentacją dziedzictwa materialnego i niematerialnego. Będąc otwartymi wobec publiczności, inkluzyjnymi i dostępnymi, muzea wspierają różnorodność oraz zrównoważony rozwój. Działają i komunikują się w sposób etyczny oraz profesjonalny z udziałem społeczności, oferując różnorodne doświadczenia w zakresie edukacji, przyjemności, refleksji i dzielenia się wiedzą.

Obie przytoczone propozycje nowej definicji muzeów zostały poddane pod głosowanie w formie online w gronie przedstawicieli komitetów narodowych. Następnie przyjęta

[47] Autorka pracy była zaangażowana w prace nad nową, międzynarodową definicją w ramach polskiego komitetu ICOM.

[48] Zob. https://icom.museum/en/news/museum-definition-process-the-two-final-proposals/ [dostęp: 18 maja 2022]. Szczegółowego omówienia wszystkich etapów procesu i zaangażowanych w nie osób podjęła się zob. (Lorenc 2022).

[49] Wersja oryginalna: „Proposal A: a museum is a permanent, not-for-profit institution, accessible to the public and of service to society. It researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible cultural and natural heritage in a professional, ethical and sustainable manner for education, reflection and enjoyment. It operates and communicates in inclusive, diverse and participatory ways with communities and the public". Tłumaczenie autorki pracy.

[50] Wersja oryginalna: „Proposal B. A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing". Tłumaczenie autorki pracy.

większością głosów propozycja poddana została pod dyskusję podczas międzynarodowego zjazdu ICOM, który odbył się pod koniec sierpnia 2022 roku w Pradze, w Czechach[51]. Wybrano wtedy ostatecznie propozycję B.

2.5 Podsumowanie

Zdefiniowanie aparatu pojęciowego miało na celu wyjaśnienie ewentualnych dalszych trudności interpretacyjnych. Dlatego też przybliżono zawarte w tytule pracy terminy, szczególnie takie jak „społeczna odpowiedzialność", „muzeum" i „edukacja muzealna". Równie istotna była próba wyjaśnienia pojęć takich jak „muzealnictwo" i „muzeologia" oraz związanych z nimi możliwych znaczeń.

Jak wynika z przedstawionego zestawienia, instytucje muzealne w Polsce można rozpatrywać według różnych kryteriów i terminów pojęciowych. Warto jednak uwzględnić refleksję Stránský'ego, który stwierdził, że:

> [m]uzeologia jest odrębną, niezależną dyscyplina naukową. Przedmiotem jej badań jest specyficzna postawa człowieka wobec otaczającej go rzeczywistości, wyraz pewnych systemów mnemonicznych, który z biegiem lat przyjmował konkretne formy muzealne. Muzeologia jest z natury nauką społeczną, wywodzącą się z nauk zajmujących się zbieraniem świadectw otaczającego nas świata oraz tradycji mnemonicznej, i mającą na celu zrozumienie istoty człowieka w społeczeństwie (Stránský 1980, cyt. za Mairesse, Desvallées 2020:303).

Omówiony aparat pojęciowy nie jest jednak jednoznaczny. Pewne określenia, takie jak „muzealnictwo", „muzeologia", „muzealnik", można definiować w różnych obszarach. Perspektywa socjologiczna zakłada świadomość złożonego charakteru badanego świata instytucji muzealnych w Polsce, w ich ujęciu praktycznym i teoretycznym. Uzasadnione jest zatem poddanie analizie społecznej odpowiedzialności muzeów oraz edukacji muzealnej i próba opisania tworzących je relacji i procesów.

[51] Większość członków ICOM Polska w cyfrowej grupie roboczej na platformie Facebook wypowiadała się za propozycją definicji A, jednak ostatecznie zarząd ICOM Polska w Pradze opowiedział się za definicją B. Warto dodać, że transmisja online dotycząca ostatecznego przyjęcia definicji była dostępna na całym świecie dla członków ICOM.

3 Edukacja muzealna w perspektywie muzealnictwa

Jeżeli istnieje coś, co mogłoby odróżniać „nową" muzeologię od „starej" czy tradycyjnej,
to jest to idea, że samo muzeum jest zawsze pewnym dyskursem,
a wystawa jest wypowiedzią w ramach tego dyskursu.
Wpisanie muzeum w perspektywę dyskursywną nie jest jednak
gestem jakiegoś modnego imperializmu językowego (…)
raczej taka perspektywa odziera działalność muzealną z niewinności
i nakłada na nią odpowiedzialność, przynależną i jej samej, i jej użytkownikom.
Mieke Bal, „Dyskurs muzeum"

W celu nadania rozważaniom naukowym ram podkreślających instytucjonalną tożsamość i charakter muzeów, których jednym z podstawowych, ustawowych obowiązków jest działalność edukacyjna, w rozdziale tym zostanie omówiona historia muzeów i edukacji muzealnej, typologia muzeów z wyszczególnieniem zagadnień edukacyjno-formalnych oraz wybrane projekty realizowane w polskich muzeach.

3.1 Muzeum jako instytucja społeczna w perspektywie historycznej

Perspektywa historyczna znaczenia i pozycji edukacji muzealnej w ujęciu zarówno międzynarodowym, jak i polskim jest ściśle powiązana z dziejami muzeów jako instytucji. Aby uchwycić jednak kształtowanie się i funkcjonowanie aktualnej koncepcji edukacji muzealnej w Polsce, szczególnie przy próbie definiowania jej społecznej odpowiedzialności, warto przyjąć narrację nieukierunkowaną jedynie na doktrynę muzeologiczną.

W badaniu historii muzeów należy zatem najpierw zwrócić uwagę na przyczyny ich powołania i tworzenia (cele i misje), w drugiej zaś, a może dopiero w trzeciej kolejności przywiązywać wagę do gromadzonych kolekcji. Studiując początki tworzenia koncepcji muzeów, widzimy bowiem wyraźnie, że celem tych „instytucji świadomości" było tworzenie modeli edukacyjnych, nie zaś poszczególnych zbiorów przedmiotów, które przecież, jak miało to miejsce w dawnych interaktywnych formach gabinetów, „zużywały się" wraz z upływem czasu (Folga-Januszewska 2015: 25).

Periodyzacja dziejów muzealnictwa rozpatrywana z punktu widzenia funkcji edukacyjnych może być pomocna w interpretacji tytułowego zagadnienia. Wartość i charakter przechowywanych w muzeach obiektów czy całych kolekcji często są na tyle istotne, że w sposób nieświadomy może dochodzić do marginalizacji tych zadań, które nie dotyczą

bezpośrednio troski o bezpieczeństwo zbiorów. Świadomość historii muzeów może jednak pozwolić na kształtowanie strategii rozwoju danej instytucji, która w sposób proporcjonalny będzie akcentowała poszczególne ustawowe obowiązki, do których należą:

> gromadzenie i trwała ochrona dóbr naturalnego i kulturalnego dziedzictwa ludzkości o charakterze materialnym i niematerialnym, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie korzystania ze zgromadzonych zbiorów (Ustawa o muzeach 1996: 1).

Funkcja edukacyjna kolekcji zawsze miała istotne znaczenie. Jednak jej waga zależała od czasu, kolekcjonera, sytuacji społecznej i politycznej, potrzeb otoczenia, a wreszcie świadomości pedagogicznej.

W starożytnej Grecji słowo *mouseion* oznaczające ‘siedzibę, dom muz czyli boginek sztuki i nauki’ określało przestrzeń biblioteczną, miejsce natchnienia i dyskusji. W pitagorejskim Krotonie z VI wieku p.n.e., który miał stanowić inspirację dla późniejszej Akademii Platońskiej, *mouseion* stanowił miejsce wspólnych spotkań i posiłków uczniów filozofii. Także w greckim Likejonie znajdował się *mouseion* stanowiący przestrzeń edukacji i badań o tematyce przyrodniczej. Te ateńskie inspiracje doprowadziły fundację Ptolemeuszów budujących wielką bibliotekę w Aleksandrii (ok. 306–280 p.n.e.) do nazwania akademii, miejsca badań i nauki, a także systematycznych spisów i inwentarzy, *mouseionem.* Wedle archiwaliów służył on nie tylko do pracy i nauki, lecz także do ucztowania, mieszkania i prowadzenia dysput. Dorota Folga-Januszewska zauważyła również za Pauzaniaszem, że określenie *mouseion* odnosiło się do jednego ze wzgórz w Atenach oraz że było tytułem dzieła Alkidamasa, publikacji zawierającej opowiadania inspirowane muzami (Folga-Januszewska 2015, 14–17).

Jednocześnie warto wspomnieć o rosnącej ówcześnie świadomości i chęci kolekcjonowania połączonego z eksponowaniem. Na ateńskim Akropolu (V wiek p.n.e.) w północno-zachodnim skrzydle Propylejów znajdowała się Pinakoteka, czyli galeria obrazów. W III wieku p.n.e. powstała w Rzymie Biblioteka Pergamońska prezentująca gromadzone przez Attalosa i dzieła rzeźbiarskie i malarskie oraz stanowiąca centrum artystyczno-naukowe.

W wiekach następnych, kiedy kształtowała się tożsamość państwowa i kulturowa Europy, w „czasach katedr”, jak to określił Georges Duby (2006), czy „czasie uświęconym”, jak go nazwał Jacques Le Goff (2020) w nawiązaniu do „Złotej legendy” Jakuba da Voragine,

skarbce, biblioteki, skryptoria dostępne tylko dla określonych, nielicznych grup społecznych były ściśle związane z kręgami dworskimi, królewskimi, cesarskimi, kościelnymi i klasztornymi. Gromadzono wówczas głównie twórczość relikwiarzową, liturgiczną czy rękopiśmienniczą. Bogactwo i związana z nim rytualizacja życia akcentowały hierarchię społeczną. Monumentalne dzieła średniowiecza (kościoły, katedry) i ich wykończenie oraz wyposażenie nawiązywały przede wszystkim do treści Starego i Nowego Testamentu, apokryfów i hagiografii. Ich funkcja moralizatorska i edukacyjna była dla masowego odbiorcy niezaprzeczalna. Przechodzenie ku czasom nowożytnym charakteryzowało się między innymi prywatnymi fundacjami dzieł o przeznaczeniu sakralnym przez bogate mieszczaństwo, co stanowiło nowy etap w dziejach twórczości, rzemiosła, kultury, sztuki i edukacji, a także kolekcjonerstwa. Było często powiązane ze świadomymi decyzjami wobec przeznaczenia i funkcji danego dzieła czy obiektu.

3.1.1 Muzea wieków nowożytnych

W XIII wieku, kiedy wydano francuski przekład pochodzącego z VI wieku „Kodeksu Justyniana", termin „muzeum" odnosił się do „budynku, w którym można oddawać się sztuce, poezji i wiedzy" (Folga-Januszewska 2015: 20; Mairesse 2020b: 356). Także w wydanym w 1654 roku „Orbis sensualium pictus" Komeniusz opisywał muzeum jako „miejsce, gdzie uczony z dala od ludzi może w samotności oddać się studiowaniu ksiąg" (Mairesse 2020b: 356). Nawiązanie do koncepcji starożytnego *mouseionu* wskazywało zatem, że chodzi o przestrzeń do nauki, badań i nauczania. Renesans bazujący na odrodzeniu starożytności w wielu wymiarach przywrócił wagę i znaczenie antycznym obiektom stanowiącym świadectwo ówczesnego rozwoju. Rozpoczął się czas tworzenia prywatnych zbiorów i kolekcji, uwzględniających także starożytne zbiory, nierzadko służących dydaktyce na temat mitologii czy antycznej historii. Znaczące politycznie nazwiska włoskich rodzin to jednocześnie nazwiska mecenasów kultury i twórców wybitnych kolekcji, jak chociażby Federico di Montefeltro, Lorenzo di Medici, Francesco Sforza czy Camillo Pamphili. To także okres mecenatu kolejnych papieży, wręcz prześcigających się w chęci i możliwościach kształtowania imponującego wizerunku siedziby Piotrowej. W 1471 roku decyzją papieża Sykstusa IV antyczne zbiory, między innymi słynna „Wilczyca kapitolińska", pochodzące i z Lateranu, i z Kapitolu zostały przekazane rzymskiemu ludowi, co w konsekwencji doprowadziło do otwarcia w 1734 roku Muzeów Kapitolińskich o znaczeniu wręcz symbolicznym dla włoskiej państwowości i tradycji (Folga-Januszewska 2015: 21).

XVI i XVII wiek to lata, kiedy powstawały w prywatnych zbiorach gabinety osobliwości nazywane także *cabinet de curiosités* (franc.)*, cabinet of curiosities* (ang.)*, studiolo* (wł.) *czy Kunst-* i *Wunderkammer* (niem.), gdzie poza obrazami, rzeźbami czy meblami gromadzono praktycznie wszystko, w tym na przykład: numizmatykę, rzemiosło, mapy, muszle, egzotyczne rośliny czy taksydermie i wszelkie osobliwości w stylu chociażby rogu jednorożca. Wiele takich gabinetów powstawało w Europie zarówno w kręgach dworskich, mieszczańskich, jak i wśród duchowieństwa. Wspomnieć warto o kunstkamerze Ferdynanda II (1529–1595) w zamku Ambras w Tyrolu, cesarza Maksymiliana II (1527–1576) w Hofburgu i cesarza Rudolfa II (1552–1612) na Hradczanach w Pradze (Folga-Januszewska 2015: 38-39). Jeden ze słynniejszych gabinetów założył książę Bawarii Albrecht V w Monachium według wskazówek Samuela Quiccheberga, humanisty i lekarza z Antwerpii, autora „Inscriptiones vel tituli Theatri Amplissimi" z 1565 roku. Dokument ten, uznawany za pierwszy znany traktat na temat zasad organizacji i opisów zbiorów muzealnych, uwzględniający nazwy gablot i poszczególnych gabinetów z podziałem na zbiory, a nawet bibliotekę, już w samym tytule porównuje muzeum do teatru – teatru, gdzie przedstawieniem staje się wystawa. Quiccheberg opisywał swoje dzieło jako:

[i]nskrypcje bądź tytuły przebogatego teatru, który gromadzi przykłady różnych przedmiotów i wyjątkowe obrazy z całego świata, które nazwać można poprawnie: Repozytorium sztucznych i niezwykłych rzeczy, rzadkich skarbów, cennych przedmiotów, konstrukcji i malarstwa. Zalecane jest bowiem, aby te rzeczy zostały razem zebrane w tym oto teatrze, aby przez ich oglądanie i dotykanie każdy mógł szybko, w sposób łatwy i wiarygodny, otrzymać jedyną wiedzą i godne podziwu zrozumienie rzeczy (cyt. za: Folga-Januszewska 2015: 22).

Zwrócenia uwagi wymagają ostatnie słowa, nadające ekspozycjom charakter dydaktyczny, podkreślające wręcz możliwość nauki i poznawania nie tylko poprzez zmysł wzroku, ale także dotyku. W 1727 roku Kaspar Friedrich Jencquel podpisujący się Caspar Friedrich Neickel, także lekarz i przyrodnik, wydał alfabetyczny przegląd europejskich miast i znajdujących się w nich gabinetów osobliwości zatytułowany „Muzeografia, lub wprowadzenie do prawidłowego pojęcia i użytecznego założenia Muzeum lub zbioru osobliwości", gdzie nie zabrakło miejsc z terenów Polski zarówno w jej dzisiejszym kształcie terytorialnym, jak i ówczesnym, takich jak Kraków czy Toruń (Neickel 1727; zob. Arabas 2009: 117).

3.1.2 Muzea humanizmu oświeceniowego

Wraz z oświeceniowym rozwojem nauki i znaczenia badań oraz koncepcjami encyklopedystów rozwijały się idee gabinetów i kolekcji o znaczeniu naukowo-poznawczym, inaugurujące tym samym powstawanie muzeów, a zwłaszcza muzeów nauki. W ten sposób po zakupieniu kolekcji od rodziny Tradescant utworzono w 1683 roku Ashmolean Museum w Oxfordzie, udostępniające zbiory uczonym i studentom, a w 1753 roku także British Museum, powstałe dzięki wykupieniu przez brytyjskie władze kolekcji od Hansa Sloane'a (Arabas 2009: 118; Mairesse 2020b: 358).

W tym miejscu warto przybliżyć niezrealizowaną nigdy ze względu na ówczesną sytuację polityczno-historyczną koncepcję marszałka Michała Jerzego Mniszcha, pedagoga, historyka, filozofa i prawnika, członka Komisji Edukacji Narodowej, uczestnika królewskich obiadów czwartkowych. W 1775 roku na łamach czasopisma „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne" opublikował artykuł „Myśli względem założenia Musaeum Polonicum", projektując je jako instytucję o charakterze badawczym, uwzględniającą dział numizmatyczny, mineralogiczny, graficzny, gliptotekę, zbiory portretów, archiwum, bibliotekę zawierającą między innymi egzemplarze obowiązkowe oraz starodruki i rękopisy, ale także dział geograficzny i fizyczny, botaniczny, ornitologiczny, a także modele maszyn rolniczych. Zgodnie z duchem czasu Mniszech postulował konieczność edukacji społeczeństwa dzięki zgromadzonym w muzeum zbiorom, nawiązując do aleksandryjskiego Museionu (Powidzki 1955).

W 1855 roku otwarto natomiast inne muzeum o podobnym charakterze, w 1880 roku „ofiarowując je społeczeństwu", którym było Muzeum Dzieduszyckich we Lwowie powstałe ze zbiorów przyrodniczych, etnograficznych, ornitologicznych i numizmatycznych Włodzimierza Dzieduszyckiego i bibliotecznych Józefa Dzieduszyckiego z Poturzyc (Arabas 2009: 126). W 1801 roku Izabela z Flemmingów Czartoryska otworzyła jedno z najważniejszych dla polskiej kultury muzeów – Świątynię Sybilli i Domek Gotycki w Puławach – podkreślając jego charakter dewizą „przeszłość przyszłości", które według Folgi-Januszewskiej było pierwszym muzeum historycznym na świecie (Folga-Januszewska 2015: 128), a w 1805 roku w Wilanowie Stanisław Kostka Potocki zainaugurował działalność muzeum starożytności, którego jednym z celów miało być „poznawanie poprzez sztukę" (tamże: 34)[52].

[52] Nowe światło na zagadnienia wokół inaugurowania działalności czy rozwoju muzeów polskich może rzucać antologia ponad 30 tekstów z lat 1766–1917 ujętych w dwutomowym dziele „Muzeum w kulturze pamięci na

Dość wspomnieć, że zanim w wyniku rewolucji francuskiej zostało w 1793 roku otwarte Centralne Muzeum Sztuk Pięknych w Luwrze, a w ślad za nim inne muzea, były ośrodki, które wcześniej zauważyły taką potrzebę w społeczeństwie. Poza wyżej wspominanymi brytyjskimi oraz kapitolińskim warto wymienić na przykład florenckie Uffizi otwarte dla zwiedzających w 1591 roku, kunstkamerę w Dreźnie udostępnioną w 1583 roku, drezdeńską galerię obrazów otwartą w 1744 roku, muzeum w Kassel, które można było zwiedzać od 1796 roku, oraz wiedeński Belweder pokazywany publiczności od 1776 roku.

Od XVIII wieku początkowo w Europie w wielu miastach, zwłaszcza w stolicach, powstają muzea podkreślające charakter danego miejsca i udostępniające zbiory zwiedzającym. Z końcem XVIII wieku i w wieku XIX znaczące muzea znajdują się już na całym świecie: w Ameryce Północnej (Charleston Museum, 1773 r.; Smithsonian Institution, 1855 r.; Metropolitan Museum of Art w Nowym Jorku, 1870 r.) i Ameryce Południowej (Muzeum Narodowe w Rio de Janeiro, 1818 r.; Muzeum Historii Naturalnej w Buenos Aires, 1823 r.), w Kanadzie (Towarzystwo Historii Naturalnej w Montrealu, 1826 r.; Niagara Falls Museum, 1827 r.), we francuskich i brytyjskich koloniach (Australian Museum, 1827 r.; Raffles Museum w Singapurze, 1844 r.; Te Papa w Nowej Zelandii 1865 r.; w Hongkongu, 1874 r.; Colombo na Cejlonie, 1877 r.), a także w miastach Afryki (South African Museum w Kapsztadzie, 1825 r.; Muzeum Kairskie, 1863 r.), jak również w Japonii (Tokyo National Museum, 1871 r.). Również w Polsce, mimo okresu zaborów, w 1862 roku powstało Muzeum Sztuk Pięknych w Warszawie, które w 1916 roku zostanie przekształcone w Muzeum Narodowe, a w 1879 roku Muzeum Narodowe w Krakowie.

3.1.3 Muzea, a zmiany społeczne i historyczne XIX oraz początków XX wieku

Warto także zwrócić uwagę na XIX-wieczny proces kształtowania się muzeów jako przestrzeni, instytucji i miejsc działalności dyktowanych zmianami społecznymi i rewolucją przemysłową. Zmieniające się waga i znaczenie grup społecznych, potrzeba znajdowania rozrywki i sposobu na spędzanie wolnego czasu, jak też narzędzi propagandowo-edukacyjnych również nie

ziemiach Rzeczpospolitej Obojga Narodów. Antologia wczesnych tekstów" (de Rosset, Woźniak, Bednarz Doiczmanowa red., 2020), a także rozważania wokół początków polskiego muzealnictwa inicjowanego przez kobiety autorstwa Teresy Grzybkowskiej w pracy „Kobieta wodzem chwalebnego czynu. Twórczynie pierwszych polskich muzeów i ogrodów filozoficznych" (Grzybkowska 2018). W tej drugiej publikacji przywołano szczególne zasługi i koncepcje Heleny z Przezdzieckich Radziwiłłowej w Arkadii, Zofii Potockiej w Zofiówce, Izabeli z Flemmingów Czartoryskiej w Puławach, Elżbiety z Czartoryskich Lubomirskiej w Łańcucie, Aleksandry z Lubomirskich Potockiej w Wilanowie oraz Izabeli z Czartoryskich Działyńskiej w Gołuchowie.

pozostawały bez wpływu na instytucje muzealne. Ciekawym przykładem może być Wielka Brytania, gdzie w okresie wiktoriańskim powstające praktycznie w każdym mieście muzeum, dość często połączone z biblioteką, miało stanowić alternatywę dla rozrywki w lokalnych miejscach kawiarnianych. Zauważono potrzebę otwierania muzeów w niedzielę czy w niektóre dni do godziny 21. Przy okazji znaczących wystaw o dużym rozgłosie, planując ekspozycję, dbano o dostępność toalet i miejsc kawiarnianych dla zwiedzających (Waterfield 2015).

W ciągu jednego stulecia koncepcja muzeum rozwinęła się ponad granicami państw i kontynentów, przekroczyła oceany i skolonizowała większość zakątków kuli ziemskiej (Mairesse 2020b: 363).

Zaczęto projektować przeznaczone specjalne dla nich gmachy. Powstawały muzea związane z wybranymi tematami: przemysłowe, techniki, ukazujące rzemiosło, sztuki dekoracyjne, etnograficzne, nauki czy przyrodnicze, prezentujące osiągnięcia i historię bądź wprowadzające na ekspozycję ówczesne nowości. Początkowo we Francji, a następnie także w Belgii, Stanach Zjednoczonych, Rosji i Wielkiej Brytanii szkoły były wręcz zobowiązane do prowadzenia przyszkolnych muzeów (Mairesse 2020b: 361). W Ameryce pojawiły się także pierwsze muzea nastawione głównie na edukację i nauczanie przez rozrywkę, jak Philadelphia Museum z 1786 roku, a w 1913 roku w Bostonie zostało otwarte pierwsze muzeum poświęcone dzieciom i edukacji, czyli Boston Children's Museum.

Historia amerykańskiego muzealnictwa ma szczególne znaczenie dla kształtowania się polityki edukacyjnej w muzeach. Po i wojnie światowej licznie powstające amerykańskie muzea odgrywały znaczącą rolę we współczesnej pedagogice, konstruowaniu oferty spędzania czasu wolnego i świadomości budowania więzi lokalnych. O ile jednym ze źródeł rozwoju muzeów w wiktoriańskiej Anglii była rewolucja przemysłowa, o tyle w międzywojennych Stanach Zjednoczonych ukształtowanych przez filozofię pragmatyzmu sam styl życia niejako wymuszał powstawanie nowych muzeów. Ich liczba w Stanach wzrosła z 600 w 1910 roku do 2500 w 1939 roku (za: Mairesse 2020b: 368). Muzea, podobnie jak biblioteki i lokalne centra naukowe, szkolne i kulturalne, poprzez swój edukacyjny charakter miały odgrywać ważną rolę w rozwoju społeczeństwa. Dla Amerykanów:

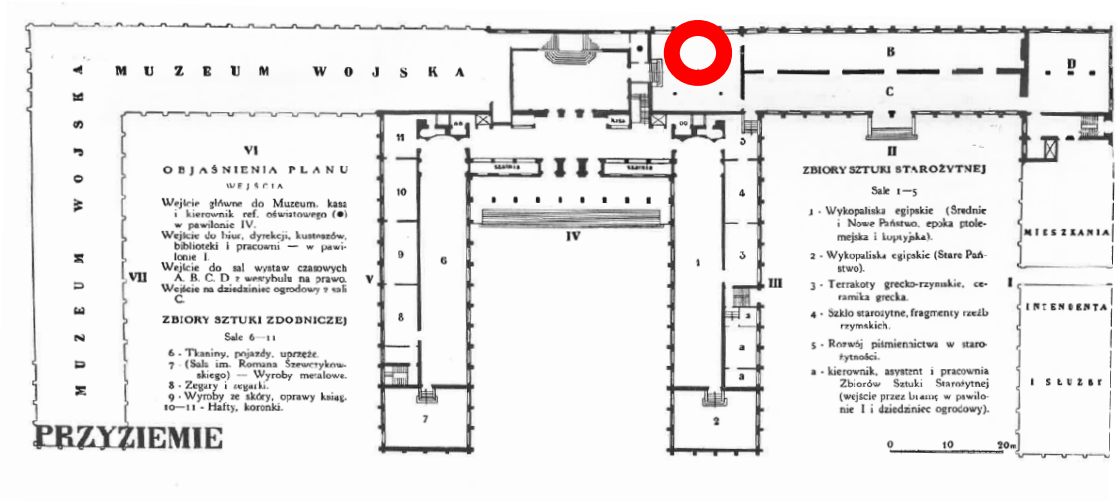
rangi muzeum nie określają jedynie liczba i wartość jego zbiorów, lecz także siła jego oddziaływania i doniosłość przekazu moralnego, jaki niesie. (…) Amerykanie pragną uczynić z muzeum instytucję prawdziwie demokratyczną,

która – podobnie jak kościół, dom ludowy czy szkoła – ma być jednym z ośrodków, gdzie skupia się i oczyszcza życie miasta (Réau 1909: 158, cyt. za: Mairesse 2020b: 364).

Podobnie jak u podstaw amerykańskiego szkolnictwa legły twierdzenia Johna Deweya, tak można je również odczytać w sposobie organizacji i narracji tamtejszych muzeów, niezależnie od charakteru zbiorów. Muzea były przestrzeniami twórczego spędzania wolnego czasu i edukacji przez doświadczenie.

Tymczasem w 1914 roku w Rzeczypospolitej funkcjonowało około 250 muzeów, a także prywatnych i publicznych instytucji o charakterze muzealnym (de Rosset 2019: 105). Mieczysław Treter, publikując w 1917 roku pracę pod tytułem „Muzea współczesne", doliczył się 101 instytucji. Jako pierwszy dokonał próby ich usystematyzowania, dzieląc je na przyrodnicze, historyczne, sztuk pięknych i techniczne. Podkreślał ich charakter naukowy i popularyzacyjny, lecz nie rozrywkowy (Treter 1917). Okres międzywojenny w Polsce to czas, kiedy zostały otwarte w nowych, specjalnie dla nich zaprojektowanych gmachach dwa największe polskie muzea: Muzeum Narodowe w Krakowie oraz Muzeum Narodowe w Warszawie. Na mapie pierwszego drukowanego przewodnika po warszawskim muzeum z 1938 roku wzrok przyciąga okrągły punkt przy dolnym ryzalicie holu głównego, oznaczający lokalizację kierownika referatu oświatowego (rys. 4).

Rys. 4. Mapa przyziemia w Muzeum Narodowym w Warszawie z 1938 roku, z zaznaczeniem „Referatu oświatowego".



Źródło: Przewodnik po Muzeum Narodowym w Warszawie: 1938.

Dla Stanisława Lorentza, który w 1936 roku został dyrektorem tego muzeum, zainaugurowanie działalności edukacyjnej było równoznaczne z unowocześnieniem instytucji i poprowadzeniem jej w światowym stylu. Po latach wspominał objęcie swojej funkcji takimi słowami:

miało charakter placówki prowincjonalnej o posmaku muzeów XIX-wiecznych, anachronicznych w 2. ćwierci w. XX. Gdy obejmowałem kierownictwo warszawskiego Muzeum Narodowego, ustaliło się już w przodujących w muzealnictwie krajach świata, że każde poważne muzeum musi mieć charakter instytutu naukowego, wywierającego wpływ na działalność konserwatorską, wystawienniczą, wydawniczą i społeczno-oświatową (Lorentz 1979: 740).

W tym okresie dzięki systematycznemu wdrażaniu propozycji edukacyjnych, szkoleniu kadr i ofercie nie tylko ekspozycyjnej w warszawskim muzeum rosła frekwencja, a także prowadzono statystyczne badania publiczności, porównując jakie grupy i kiedy najchętniej przychodzą do instytucji. Referat oświatowy odpowiadał także za sprzedaż wydawnictw i działalność kinematografu. Oferowano oprowadzania zorganizowane, na przykład dla szkół, z uwzględnieniem poziomu nauczania, jak również indywidualne konsultacje dla nauczycieli. Tematy lekcji muzealnych odnosiły się różnych przedmiotów, nawiązując do obowiązujących ówcześnie zaleceń programu szkolnego (Szeląg 2012: 163–167).

Lorentz poszukiwał właściwej osoby do prowadzenia działalności oświatowej. Pierwotnie funkcję taką sprawował intendent Feliks Richling. Dopiero Kazimierz Malinowski, po wojnie dyrektor Muzeum Wielkopolskiego (późniejszego Muzeum Narodowego w Poznaniu), wykształcony na studiach i kursach muzeologicznych w Wiedniu i Paryżu, okazał się być według Lorentza, odpowiednią osobą.

Dopiero gdy zarekomendowano mi dr Kazimierza Malinowskiego z Poznania (…), od razu zdecydowałem się powierzyć mu stanowisko, do którego przywiązywałem wielką wagę. (…) dr Kazimierz Malinowski położył podwaliny pod utworzenie w Muzeum Narodowym Biura Społeczno-Oświatowego – pierwszej takiej placówki w Polsce (Lorentz 1979: 313).

Zastępca dyrektora Muzeum Narodowego w Warszawie, twórca galerii malarstwa, a także galerii sztuki średniowiecznej Michał Walicki również analizował i pogłębiał dydaktyczne aspekty działalności muzeów, między innymi w artykule „Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych”. Tworząc ten tekst, bazował na doświadczeniach zdobytych podczas europejskich podróży po muzeach. Szczególnie ważny był

dla niego Service Educatif (Służba Oświatowa) w Musée de Cinquantenaire w Brukseli w 1922 roku (Walicki 1933–1934). Zarówno Walicki, jak i później Malinowski (1938; 1939) podkreślali znacznie publikacji pedagogicznych w muzeach, dostępność sal do odczytów, a nawet sprzętu umożliwiającego projekcje filmowe (Radecki 2017: 62).

Podobnie jak pozostałym segmentom polskiej kultury tak i edukacji muzealnej 1 września 1939 roku uniemożliwił dalszy rozwój. Zauważalna wcześniej w Związku Sowieckim, Włoszech, Niemczech tendencja rządów totalitarnych uczyniła z edukacji muzealnej narzędzie propagandowe oparte na tezach doktryny leninowsko-marksistowskiej. Grabieże i bestialskie niszczenie dóbr kultury, zwłaszcza w okresie II wojny światowej, były ich skrajnym przejawem, podobnie jak niezrealizowane nigdy, a planowane przez Hitlera Muzeum Führera w Linzu, gromadzące jedyną odpowiednią – według niego – sztukę.

3.1.4 Społeczne i polityczne funkcje muzeum w okresie powojennym

Muzealnictwo, a szczególnie edukację muzealną, po II wojnie światowej w Polsce warto rozpatrywać w kontekście społeczno-politycznym. Do czasu upadku muru berlińskiego w Europie Środkowo-Wschodniej było bowiem narzędziem propagandowym kraju i władzy[53].

> Historia muzeów, zwłaszcza w XIX i XX wieku, jest jednocześnie historią myśli nad ich doskonaleniem, zmianami w działaniu, określeniem roli i sposobów jej realizacji w różnych warunkach politycznych i społecznych na przestrzeni dziejów (Borusiewicz 2012: 101).

Muzea Europy Środkowej i Wschodniej nie zajmowały wysokiej pozycji w naukowym dyskursie muzeologicznym w ujęciu międzynarodowym (Jagodzińska 2014:11). Podejmowano raczej próby ukazywania sytuacji rozwoju muzeów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanady czy krajów Europy Zachodniej, jak Wielka Brytania, i dopiero na tym tle pokazywano to, co działo się Polsce czy innych państwach tej części Europy.

W pracy „Prekursorzy muzeologii polskiej" z 1970 roku Kazimierz Malinowski napisał „Niewiele dodaliśmy w zakresie form działania, jakie zalecali muzeolodzy polscy sprzed pierwszej wojny światowej" (1970: 138), co stanowi trudną, lecz sugestywną informację wobec rozważanego zagadnienia.

[53] Autorka poświęca uwagę rozwojowi edukacji muzealnej w Polsce po II wojnie światowej, ukazując ją na tle szerszego kontekstu. Istotne fakty związane z kształtowaniem się współczesnego muzealnictwa przywołane są także w rozdziale 2. Konceptualizacja przewdmiotu badań, a swoiste rozwinięcie z uwzględnieniem przemian w naukach pedagogicznych w rozdziale 4. Edukacja muzealna w perspektywie nauk pedagogicznych.

Interesujące jest, że Jerzy Mikułowski Pomorski opisał ówcześnie kilkanaście zrealizowanych wówczas w polskich muzeach badań publiczności oraz wskazał inicjatywy związane z socjologią muzealnictwa. Jakkolwiek we wstępie do tego tomu czasopisma „Muzealnictwo", stanowiącego podsumowanie jego dwudziestoletniej działalności, Stanisław Lorentz tylko wzmiankował o „działalności oświatowej" jako uzupełniającej w stosunku do pozostałych funkcji muzeów, to artykuł Mikułowskiego Pomorskiego pokazywał koncepcję nowatorskiego myślenia tamtych lat. Podkreślona także została rola socjolożki Haliny Winieckiej z Muzeum Pomorza Zachodniego w Szczecinie (obecnie Muzeum Narodowe w Szczecinie), która już w 1959 roku przeprowadziła badania z publicznością przy okazji wystawy rzeźby Henry'ego Moore'a w tamtejszym muzeum.

Innym opisanym tam i interesującym działaniem była organizacja spotkań w formie obozów socjologii muzealnictwa. Zaplanowano pięć takich zjazdów: w Poroninie w 1964 roku, w Łańcucie w 1965 roku, w Sanoku w 1966 roku, w Szczecinie w 1968 roku i w 1969 roku w Poznaniu, a ich organizatorem był krakowski pedagog i socjolog Tadeusz Gołaszewski, kierujący Pracownią Badań Socjologicznych przy Muzeum Narodowym w Krakowie, jeden z inicjatorów konferencji w 1964 roku „Badania socjologiczne w muzealnictwie" oraz komitetu koordynacyjnego badań nad publicznością muzeów zaangażowanych w wymienione zjazdy. Gołaszewski współpracował z Muzeum Narodowym w Krakowie (MNK), prowadząc eksperymentalne badania związane z działalnością oświatową i ówczesną rolą relacji między muzeum a publicznością. Był także, według Mikułowskiego Pomorskiego, twórcą dwóch socjologicznych filmów dotyczących działania muzeum. Imperatywem do prowadzonych badań, według autora „Badań nad publicznością muzealna w Polsce", mogły być zalecenia Ministerstwa Kultury i Sztuki z 1952 roku, aby działy oświatowe muzeów prowadziły regularne badania, polegające na prowadzeniu ankiet i organizowaniu publicznych dyskusji dotyczących rozumienia aktualnych wystaw. Wymieniając, poza socjologicznymi, także badania o charakterze pedagogicznym i psychologicznym, Mikułowski Pomorski postulował konieczność prowadzenia periodyku w celu ich publikacji, zaznaczając już na wstępie, że niestety nie są one powszechnie znane. Konkluzją artykułu była optymistyczna myśl, zakładająca powstanie „nowej gałęzi wiedzy empirycznej w socjologii kultury" (Mikułowski Pomorski 1973: 81)[54].

[54] Mikułowski Pomorski wspominał również w krótkiej, jednozdaniowej uwadze o mającym się wkrótce ukazać szerokim planie badań socjologicznych, opracowanym przez Podkomitet Oświatowy przy Komitecie Narodowym

Jak wynika z opisu metodologii badań publiczności, które w latach 60. przeprowadził we francuskich muzeach na zlecenie francuskiego Ministerstwa Kultury Pierre Bourdieu wraz z Dominique Schnapper odpowiedzialną za badania ankietowe i Alainem Darbelem opracowującym matematyczne modele do analizy wyników, w ramach suplementu porównano francuskie wyniki z danymi pochodzącymi z innych europejskich muzeów sztuki. Poza informacjami z muzeów w Hiszpanii, Grecji i Holandii, analizowano także dane z muzeów w Poznaniu, Lublinie, Warszawie, Krakowie i Łodzi. Ze strony francuskiej koordynowała je w Polsce Nina Langenau-Markiewicz, współpracując z Polską Akademią Nauk. Badania ankietowe, których celem było zmierzenie edukacyjnych oczekiwań (*pedagogic expectations*), miały trwać około kwadransa i być prowadzone wśród przychodzących do muzeów zwiedzających. Objęto nimi 1260 osób (Bourdieu, Darbel, Schnapper 1991)[55].

Nie jest przedmiotem prowadzonych badań diagnoza odpowiadająca na pytanie dlaczego nie zrealizowano powyższych badań czy postulatów, ale zastanawia brak kontynuacji działań środowiska muzealno-socjologicznego lat 60. W Polsce[56]. Późniejsze artykuły i opracowana można uznać za incydentalne (Mikułowski Pomorski 1994) i zapewne ze względu na ówczesną sytuację polityczną w kraju niewchodzące w dyskurs międzynarodowy. Powszechnie mało znane współczesnym muzealnikom i badaczom obszaru muzeologii[57] badania Bourdieu i współpraca z Polską oraz osiągnięcia polskich socjologów z lat 60. są ciekawym przyczynkiem do aktualnych poszukiwań i analiz. Nawiązanie do doświadczeń opisanych w 1973 roku przez Mikułowskiego Pomorskiego, poza krótką wzmianką (Szeląg 2012), nie pojawia się ani we współczesnej literaturze, ani w codziennej praktyce muzealnej[58].

ICOM. Trudno jednoznacznie określić, czy prace zostały sfinalizowane. Dopiero w 2021 roku polski Komitet uzyskał osobowość prawną jako stowarzyszenie, przez lata zmieniał swoje tymczasowe siedziby przy muzeach i nie prowadził stałego biura ani archiwum. Można jednak postawić sobie pytanie, z czego wynikała ówczesna koncepcja polskiego ICOM-u.

[55] Pierwsza publikacja wyników badań w języku francuskim ukazała się w 1969 roku pod tytułem „L'amour de l'art. Européens et leur public" nakładem wydawnictwa Les Éditions de Minuit. Być może kontakty z naukowcami i badaczami spoza kraju były katalizatorem prac także w polskich muzeach, lecz ówczesny kontekst historyczny uniemożliwił ich szerszy rozwój. Jest to jedynie hipotezą, ale z pewnością wymagającą dodatkowej kwerendy, która być może historię badań socjologicznych w polskich muzeach pozwoli odkryć z innej strony.

[56] W 1972 roku w artykule niemieckiego badacza Manfreda Eisenbeisa „Elements for a sociology of museums" wśród tabel podsumowujących badania przeprowadzone w muzeach Republiki Federalnej Niemiec pojawiła się informacja na temat statystyki dotyczącej polskich muzeów. W tabeli 2: Muzealna frekwencja różnych krajów Europy wymieniono: Danię, Francję, Republikę Federalną Niemiec, Niemiecką Republikę Demokratyczną, Węgry, Włochy, Polskę i Szwecję. Ustalono, że w 1969 roku w Polsce było 329 muzeów, które prowadziły statystyki zwiedzających. Zaznaczono, że na 32,5 miliona mieszkańców 17,9 mln odwiedziło muzea. Powołano się na statystyki prowadzone przez UNESCO w 1970 roku i opublikowane w roku 1971 (Eisenbeis 1972: 118).

[57] Zob. Matuchniak-Krasuska, Anna (2010) oraz Nieroba, Elżbieta (2016).

[58] Jako jeden z niewielu cytuje ten artykuł także Piotr Majewski (Majewski 2011) w niepublikowanym artykule.

Także w dziedzinie nauk socjologicznych w Polsce nie były kontynuowane rozważania pozwalające na używanie terminu „socjologia muzeów" czy traktowanie jej jako subdyscypliny[59].

Próby przybliżenia przemian, jakie zachodziły w zideologizowanej działalności oświatowej muzeów w Polsce w okresie powojennym, podjęła się Paulina Szeląg w artykule stanowiącym fragment „Raportu o stanie edukacji muzealnej w Polsce" (2012). Uwzględniając ówczesne piśmiennictwo o charakterze propagandowym, jak chociażby referat „Muzealnictwo na etapie walki o socjalistyczna kulturę" przygotowany na i Ogólnopolską Konferencję Nauki Polskiej w 1950 roku, ukazała warunki i charakter funkcjonowania służb społeczno-oświatowych w muzeach. Przybliżyła także starania muzealników o rozwój działalności edukacyjnej, jak chociażby inicjatywy Dominiki Cichy kierującej Działem Naukowo-Oświatowym w Muzeum Narodowym w Poznaniu od lat 50. Opisała koncepcję muzeobusa z Muzeum Narodowego w Warszawie, który z wystawą objazdową docierał do wsi i małych miejscowości. Pierwsza prezentowana w nim ekspozycja zatytułowana została „Mickiewicz – Puszkin". W latach 1952–1967 działała także filia Muzeum Etnograficznego w Warszawie w formie barki, z wystawami pływającymi po Wiśle, Noteci, Odrze i Mazurach.

Podczas gdy w Polsce wiodący był kontekst ideologiczno-propagandowy, w muzeach wielu krajów europejskich i amerykańskich, a także uniwersyteckich ośrodkach muzeologicznych poddawano rozważaniom charakter instytucji muzealnych pod kątem ich kontaktów z publicznością. Przedmiotem dyskusji stała się waga oraz znaczenie wzajemnie uzupełniających zagadnień czy funkcji naukowych, edukacyjnych i rozrywkowych. W Buenos Aires Międzynarodowa Rada Muzeów UNESCO uchwaliła 4 listopada 1986 roku definicję muzeum, przyznając mu zadanie działania dla rozrywki (Borusiewicz 2012: 40). Siła zaś dyskusji w środowisku teoretyków i praktyków doprowadziła do wspominanej już publikacji pod redakcją Petera Vergo „The New Museology" (2005), wprowadzającej określenie „nowa muzeologia"[60].

[59] Określenie „socjologia muzeów" pojawia się w angielskojęzycznej literaturze naukowej. Przykładem może być artykuł Volkera Kirchberga „Museum sociology" z 2016 roku (Kirchberg 2016) czy Ewy Grigar „Inventing the new art world: On art institutions and their audience" *z* 2021 roku opublikowany w „Przeglądzie Socjologii Jakościowej" (Grigar 2021). Jednym ze słów kluczowych u Grigar jest termin „museum sociology". Nawiązanie do rozważań Kirchberga i Grigar zostanie uwzględnione w rozdziale 5. Muzea i ich działalność edukacyjna w perspektywie socjologicznej.

[60] Brakuje wielkich zjazdów, kongresów czy konferencji w tej tematyce w Polsce. Pierwszy i jak dotąd ostatni Kongres Muzealników w powojennej Polsce odbył się w Łodzi w 2015 roku. W obradach wzięło wtedy udział około 1200 muzealników z całego kraju.

3.2 Muzea w procesie transformacji systemowej

Według najbardziej aktualnych danych GUS w 2021 roku działalność w Polsce prowadziło 939 muzeów i oddziałów muzealnych[61]. Do sektora publicznego należało 70,5% instytucji, a organizatorem zdecydowanej większości instytucji publicznych były jednostki samorządu terytorialnego (85,2%). W ramach sektora prywatnego organizatorami muzeów były najczęściej osoby fizyczne (54,9% prywatnych muzeów). Aż 26,4% ogólnej liczby muzeów prowadziło działalność w województwach mazowieckim i małopolskim[62].

Około 40% stanowią muzea będące instytucjami kultury, zatem ich organem prowadzącym jest jednostka samorządu terytorialnego, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego lub jedno z pozostałych ministerstw. Około 60% stanowią muzea niebędące instytucjami kultury, a ich organem prowadzącym są osoby fizyczne, stowarzyszenia, fundacje, podmioty gospodarcze, jednostki kościelne bądź wyznaniowe, samorządowe instytucje kultury czy uczelnie[63].

Jak informuje MKiDN, „Państwowy Rejestr Muzeów" zawiera dane tylko o tych muzeach, które spełniły wymogi art. 13 ust. 2 Ustawy z dnia 21 listopada 1996 r. O muzeach (Dz.U. Z 2020 r. poz. 902, z późn. zm.) po weryfikacji w trybie przepisów *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie sposobu prowadzenia Państwowego Rejestru Muzeów, wzoru wniosku o wpis do Rejestru, warunków i trybu dokonywania wpisów oraz okoliczności, w jakich można zarządzić kontrolę w celu czy muzeum spełnia nadal warunki wpisu do rejestru z dnia 13 maja 2008 r.* (Dz.U. Z 2008 r., Nr 91 poz. 567).

Aby uzyskać wpis do „Państwowego Rejestru Muzeów", muzeum musi prezentować wysoki poziom merytoryczny działalności, a jego zbiory powinny mieć odpowiednie znaczenie dla kultury polskiej. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego uzależnia uzyskanie statusu muzeum rejestrowanego w szczególności od zatrudniania zespołu wykwalifikowanych pracowników, posiadania odpowiednich pomieszczeń oraz stałego źródła finansowania, zapewniających wypełnianie statutowych celów muzeum. Muzeum musi katalogować

[61] Według danych NIMOZ na grudzień 2021 r. W Polsce było 1276 muzeów i podmiotów prowadzących działalność muzealną. Według danych MKiDN było zaś 956 instytucji (NIMOZ, Muzea w 2021 roku). https://statystykamuzeow.pl/posty/muzea_w_2021_roku_%E2%80%93_raport_z_projektu_statystyka_muze%C3%B3w [dostęp 15.12.2022].

[62] Dane GUS za 2021 r. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-muzeow-w-2021-roku,12,5.html [dostęp 15.12.2022].

[63] NIMOZ, Muzea w 2021 roku.

i naukowo opracowywać zgromadzone muzealia, przechowywać je w warunkach zapewniających im bezpieczeństwo, zabezpieczać i konserwować zbiory, urządzać wystawy, organizować i prowadzić badania oraz ekspedycje naukowe.

MKiDN prowadzi także wykaz muzeów bazujący na statucie lub regulaminie uzgodnionym z ministrem właściwym do spraw kultury i dziedzictwa narodowego, który to wykaz nie jest tożsamy z „Państwowym Rejestrem Muzeów". Statut lub regulamin powinien być uzgodniony z ministrem właściwym do spraw kultury i dziedzictwa narodowego, zgodnie z art. 6 Ustawy z dnia 21 listopada 1996 r. O muzeach. Muzea utworzone przez ministrów, kierowników urzędów centralnych i jednostki samorządu terytorialnego działają na podstawie statutu i posiadają osobowość prawną. Muzea utworzone przez osoby fizyczne, osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej działają na podstawie regulaminu i – jak wskazuje ich nazwa – nie posiadają osobowości prawnej[64].

Ze względu na charakter gromadzonych zbiorów, podległość formalną i lokalizację można wyróżnić muzea: narodowe, regionalne, miejskie, powiatowe, gminne, kościelne, archeologiczne, biograficzne, etnograficzne, skanseny, muzea techniki, historyczne, martyrologiczne, przyrodnicze, geograficzne, uczelniane, sztuki, wojskowe, a także muzea w obiektach zabytkowych, jak zamki, pałace czy dwory. Nie można również zapominać o cyfrowych repozytoriach zwanych muzeami cyfrowymi, zawierających zdigitaliozowane obiekty wybranych bądź wielu muzeów.

Obecnie prowadzony jest w Polsce projekt Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Sieć nowoczesnych muzeów – nasze wiano na stulecie odzyskania niepodległości", który objął już około 300 inicjatyw. Zakłada on tworzenie nowych instytucji muzealnych, rozbudowę istniejących, adaptację siedzib, opracowywanie nowych wystaw oraz zwiększanie rangi muzeów samorządowych poprzez ich współprowadzenie przez MKiDN[65].

Bez względu jednak na charakter i sposób organizacji każde muzeum może podejmować zgodnie z Ustawą o muzeach działalność polegającą na udostępnianiu zakładającym upowszechnianie, popularyzację oraz edukację. Związane jest to jednak z odpowiednimi programem edukacyjno-wystawienniczym, infrastrukturą, finansowaniem,

[64] Dane i informacje dostępne w Biuletynie Informacji Publicznej MKiDN https://bip.mkidn.gov.pl/pages/rejestry-ewidencje-archiwa-wykazy/wykaz-muzeow.php [dostęp 15.12.2022].

[65] Źródło: https://www.gov.pl/web/kultura/inwestycje-muzealne---nasze-wiano-na-100-lecie-odzyskania-niepodleglosci [dostęp 15.12.2022].

dostępnością kadr oraz relacjami z publicznością. Toczące się spory i dyskusje, także na te tematy, stały się między innymi częścią badań i zostały opisane w dalszej części pracy.

3.3 W poszukiwaniu tożsamości muzealnej

Przytoczone meandry związane z przegłosowaniem aktualnej definicji muzeum w ramach ICOM pozwalają obserwować toczące się nieustannie spory o kształt, formę i charakter instytucji muzealnych. W ślad za tym idą natomiast formy komunikacji z widzem i miejsce oraz styl działalności edukacyjnej. Muzea, niezależnie od gromadzonych zbiorów, zawsze tworzą rodzaj pomostu pomiędzy przeszłością a przyszłością, gdzie jednocześnie nie można zapominać o współczesności, której przedstawicielami są muzealnicy oraz odbiorcy. W związku z tym występuje kilka kierunków prowadzonych dyskusji w obszarach zarządzania, organizacji pracy, komunikacji z publicznością i kierunków podtrzymywania z nią dialogu czy charakteru działania instytucji muzealnych[66].

Gerald Matt (2006), omawiając muzeum jako przedsiębiorstwo, punktował najważniejsze kryteria, które poza troską o zbiory powinny być uwzględniane przy organizacji muzeów i kierowaniu nimi. Zachęcał w swojej pracy do prowadzenia muzeum w oparciu o strategię rozwoju, klarowną misję i wizję, określające obszary odpowiedzialności pracowników. Wreszcie podkreślał znaczenie ustalonej polityki gromadzenia zbiorów i ich inwentaryzacji, organizacji wystaw i ich upowszechniania oraz edukacji, a także planowania finansowego i jego kontroli.

Graham Black (2012) wprowadza do tych dyskusji zagadnienia związane z poznawaniem głębokich potrzeb zwiedzających, zaznaczając, że należy rozważyć możliwość transformacji muzealnego widza od zwiedzającego do świadomego użytkownika. Podkreśla wagę budowania relacji z odbiorcami i kształtowania środowiska muzealnego wspierającego zwiedzających. Według niego muzeum XXI wieku to instytucja, gdzie prowadzona jest edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna od najwcześniejszego momentu życia. Uważa, iż warto inicjować i stymulować wśród zwiedzających dyskusje na temat zbiorów i kolekcji, minimalizując niepokój związany z poruszaniem trudnych tematów dotyczących historii czy

[66] Zob. także: (Gajda 2019; Pilch, Rusek 2019). Gajda wychodząc od rozważań pedagogicznych, porusza się po obszarach pojęć i ustaleń z obszaru filozofii, kulturoznawstwa, psychologii, socjologii i teatrologii w pracy „Edukacyjna rola muzeum" (Gajda 2019; Pilch, Rusek 2019). Zbiór refleksji także w: „Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły" (Pilch, Rusek 2019).

proweniencji. Konkluduje, że trzeba rozważać możliwość przechodzenia od zaangażowania społeczności w muzea do społecznego zaangażowania muzeów[67].

Katarzyna Barańska (2013) w pracy analizującej muzeum w sieci znaczeń zaproponowała spojrzenie na różne formy zarządzania: od zarządzania dla sukcesu poprzez zarządzanie w dialogu po rozwój strategiczny. Swoje rozważania oparła na wadze i znaczeniu kolekcji oraz polityce gromadzenia zbiorów. Zaproponowała, by podjąć refleksję nad takimi określeniami, jak „muzeum jako miejsce pamięci", „muzeum jako templum", „muzeum jako forum", ale także „muzeum jako znak czy komunikat" oraz „muzeum jako organizacja". Konkludując, że „[m]uzeum jest przestrzenią, która powinna łączyć, a nie dzielić, powinna budować *communitas* (…)", dodała, że zarządzanie to zmienianie środowiska poprzez budowanie relacji (Barańska 2013: 190; 225).

Poszczególne polskie muzea i zespoły ich pracowników także poruszają takie tematy w swoim gronie, czego przykładem mogą być nieliczne nadal wystawy i projekty. Działania te charakteryzuje swoista interdyscyplinarność. Polega ona na partycypacji wewnętrznej lub zewnętrznej przy tworzeniu programów lub samych wystaw z istotnym wkładem i udziałem osób związanych z działalnością edukacyjną[68]. Zakłada to także współpracę z odbiorcą na różnych etapach powstawania muzeów i ich oferty. Muzea podejmują próby zapraszania do miejsc często niedostępnych dla zwiedzających, jak magazyny czy pracownie konserwacji. Już same tytuły wystaw czy projektów im towarzyszących mogą stanowić rodzaj dialogu z odbiorcą lub chociaż jego inicjacji. Można je spróbować określić jako wystawy czy projekty tożsamościowe, których przykłady podano poniżej.

Projekt i jego zwieńczenie w postaci wystawy „W muzeum wszystko wolno" w Muzeum Narodowym w Warszawie (2014–2016) stanowiły jedną z pierwszych i jak dotąd największych w Polsce prób zaproszenia widzów, w tym przypadku dzieci i młodzieży, do organizacji wystawy. Grupa kilkudziesięciorga dzieci i młodzieży przez ponad pół roku uczyła się wszystkich elementów funkcjonowania muzeum i tworzenia ekspozycji, a w efekcie

[67] W literaturze pojawiło się także określenie muzeów jako „backtellers", czyli miejsc opowiadania o przeszłości (zob. Bennett 1995).

[68] Zob. (Misztal 2014: 123) „Ponieważ program polskich przemian ustrojowych zakładał, że Polacy sami nauczą się życia i działania w warunkach demokratycznego państwa i gospodarki rynkowej, zaniechanie podjęcia szerokiego programu edukacji społecznej było największym błędem polskiej edukacji." w tej perspektywie interesującymi byłyby badania analizujące rozwój edukacji muzealnej na tle potrzeb edukacji społecznej i rozowju sfery publicznej w Polsce po 1989 r.

w podziale na podzespoły stworzyła własną wystawę. Było to koordynowane i prowadzone przez Dział Edukacji MNW[69].

W 2020 roku Muzeum Gdańska zorganizowało wystawę z okazji jubileuszu 40-lecia muzeum pod tytułem „Co daje muzeum?", której celem była pomoc w poznaniu historii i specyfiki tego muzeum. Organizatorzy podkreślali także, że chcieliby w ten sposób zainicjować refleksję nad rolą współczesnych muzeów. W tym celu pokazywano, jakie obiekty trafiają do muzeum oraz jakie treści i konteksty mogą tworzyć.

Muzeum Narodowe w Krakowie przygotowało z kolei trwającą pół roku wystawę pod tytułem „Moc muzeum" (2020–2021). Była to eksperymentalna – jak mówili organizatorzy – ekspozycja zorganizowana przez zespół kuratorski związany z Działem Edukacji MNK. Planowano w ten sposób poprowadzić narrację na temat różnych elementów i czynników oddziałujących na percepcję muzealnych wystaw i ich detali. Organizatorom zależało na pokazaniu potencjalnej siły oddziaływania muzeów. W tym celu miedzy innymi zmieniali natężenie i kolor oświetlenia, proponowali zwiedzającym różne podpisy, zmienne ramy do obrazów czy przywoływali zapachy kojarzące się z prezentowanymi obiektami po to, by zwiedzający podjęli próbę zrozumienia funkcjonowania i organizacji wystaw.

Muzeum Azji i Pacyfiku od listopada 2021 do września 2022 roku zapraszało natomiast na wystawę pod tytułem „Muzeum? A po co?", która miała zachęcać do stawiania pytań o to, czego w muzeach może brakować i jak wyglądają wystawy z perspektywy europejskiej, a jak z punktu widzenia kultur Azji czy Pacyfiku. Miała także stymulować do namysłu nad sensem tworzenia wystaw, zadając pytania o to, czy powinny służyć nauce, przyjemności czy edukacji, a może wszystkiemu razem w odpowiednim wymiarze.

Interesującym projektem jest wydawnictwo opublikowane w 2022 roku przez Muzeum Sztuki w Łodzi wedle koncepcji i pod redakcją Marty Madejskiej, Agnieszki Pindery i Natalii Słaboń. Książka zatytułowana „*Proszę mówić dalej*. Historia społeczna Muzeum Sztuki w Łodzi" została przygotowana z okazji 90-lecia muzeum. To pozycja bazująca na wywiadach i rozmowach oraz świadectwach ludzi, którzy przez dekady byli związani z tym muzeum w jego

[69] Projekt sfinalizowany wystawą dla wszystkich grup odbiorców, a zrealizowaną przez dzieci nosił tytuł „W muzeum wszystko wolno" – był to też tytuł samej wystawy i poświęconej projektowi publikacji. Nagrodzony wieloma nagrodami w kraju i za granicą stał się wydarzeniem wyjątkowym i stanowi ważny wątek w rozważaniach wokół społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Od początku też prowadzona była ewaluacja projektu, której wyniki i rekomendacje mogą stać się przyczynkiem do dalszych rozważań (Kiełczewska 2016; Szostakowska, Pogoda 2016). Autorka pracy była współautorką tego projektu i wystawy.

różnych obszarach kompetencyjnych. Jej celem jej była próba uchwycenia tożsamości muzeum tworzonego przez rozmaite osobowości. Warto także w tym miejscu przytoczyć przykład konferencji zorganizowanej rok wcześniej w łódzkim muzeum, zatytułowanej „O naukowości muzeów", która miała pobudzić do dyskusji na temat współczesnych ról odgrywanych przez muzea i ich aktorów.

Innym przykładem może być muzeum, które do współtworzenia swojego charakteru zaprosiło lokalną społeczność. Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku mieści się w nowoczesnym budynku, w bliskim sąsiedztwie dworku Milusin należącego kiedyś do rodziny Marszałka. Charakter pracy ze społecznością lokalną został podsumowany w książce „Muzeum relacyjne przed progiem / za progiem". W tym przypadku sięgnięto po formułę muzeum relacyjnego, opartego na kształtowaniu się społecznego oddziaływania nowoczesnego muzeum z wykorzystaniem własnego ekosystemu. Ta współpraca z lokalną społecznością stanowi egzemplifikację powolnego, lecz świadomego i regularnego nawiązywania kontaktów i budowania pogłębionych relacji wokół nowo powstającej instytucji.

3.4 Podsumowanie

W powyższym rozdziale podjęto próbę usystematyzowania wiedzy na temat rozwoju instytucji muzealnych w Polsce i na świecie. Poprzez ukazywanie kierunków kształtowania się kolekcji oraz leżących u ich podstaw inicjatyw czy ambicji fundatorów lub założycieli można było często ukazać potrzeby dydaktyczne. Działalność edukacyjna czy oświatowa zauważalna jest we wszystkich okresach historycznych.

Współcześnie poprzez między innymi globalizację oraz przemiany społeczne muzea stawiają pytania, biorą udział w debatach, a wręcz same je inicjują w celu poszukiwania swojej tożsamości. Interesujące jest w tym układzie miejsce i oddziaływanie edukacyjnej działalności muzeów i związanych z nią pracowników. Rozwinięcie tych rozważań stanowią przeprowadzone badania i ich omówienie w dalszej części.

4 Edukacja muzealna w perspektywie nauk pedagogicznych

„Myślę, że zgoda na otwieranie muzeum w niedzielę
jest pozbawiona sensu, jeżeli nie przygotuje się na ten czas niczego,
co mogłoby pomóc niedzielnemu widzowi"
Benjamin Ives Gilman, 1924

W teoretyczne rozważania na temat zagadnienia edukacji muzealnej widzianej z perspektywy nauk o edukacji wprowadzają słowa Benjamina I. Gilmana (cyt. za Hein 2010: 66) związanego z Boston Museum of Fine Arts w okresie międzywojennym, można bowiem zaryzykować twierdzenie, że oba te obszary wzajemnie się uzupełniają i zyskują w tematyce muzealnej szczególną narrację. Obserwując historyczne zmiany cywilizacyjne związane z rewolucją przemysłową, rozwojem miast i społeczeństw, redefiniowaniem edukacji dzieci i ich miejsca w społeczeństwie czy nową formułą spędzania czasu wolnego, instytucje muzealne stały się miejscami szukania odpowiedzi na rodzące się społeczne potrzeby. Stwierdzenie Gilmana, którego sformułowanie „niedzielny widz" oznacza publiczność pochodzącą z klas robotniczych, pracujących w tygodniu, a szukających rozrywki w wolny dzień, wyraźnie pokazuje, że oferta muzealna, rozumiana jako narzędzie edukacyjne, stała się jedną z nich. Nowoczesne społeczeństwa, rozwijające się wraz z miastami, zaczęły znajdować w muzeach obszary eksploracji kultury, doświadczania piękna, odkrywania nieznanego, emocjonalnych poszukiwań. Równolegle następowały zmiany w szkolnictwie oraz w wizji i metodach pedagogiki.

Według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej rozróżnia się dwie koncepcje wychowania czy ideologii edukacyjnych: konserwatywną i liberalną. Wynikają one z charakterystycznych, odmiennych wartości, których źródło stanowią kształtujące się w XIX, a następnie na przełomie XIX i XX w. opozycyjne typy szkół. Pierwszą stanowił herbartyzm, od nazwiska niemieckiego pedagoga i filozofa Johanna Friedricha Herbarta[70]. Cechowały go: konserwatyzm, intelektualizm, zasada autorytetu, uspołecznienie, zachowanie ciągłości i długa perspektywa czasowa. Druga koncepcja wiązała się z ruchem nowego wychowania, dla którego głównymi wartościami były: liberalizm, aktywizm, samodzielność, niezależność,

[70] Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841) uważa się za twórcę pedagogiki naukowej (Hejnicka-Bezwińska 1989).

indywidualizm, zmiana oraz krótka perspektywa czasowa (Hejnicka-Bezwińska 1989: 115–117).

Nowe wychowanie związane było z postulatami pajdocentryzmu, idei pedagogicznej głoszącej swobodny rozwój dziecka, polegający na podążaniu za jego potrzebami i fazami rozwoju (Jaroszyński 2006: 948). Według Danuty Dryndy nowym wychowaniem należy określić „ruch pedagogiczny zmierzający do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu" (Drynda 2000: 29). Nie stanowił on jednej spójnej teorii, był bardziej ruchem społecznym oraz koncepcją kształcenia i wychowania rozwijającą się zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych. W 1916 r. John Dewey opublikował pracę pt. „Demokracja i wychowanie", a 1934 r. „Sztukę jako doświadczenie" – obie diagnozujące potrzebę doświadczania i sprawczości w rozwoju człowieka. To także okres, kiedy swoje książki, zarówno naukowe, jak i powieści, jedne i drugie o nowatorskim podejściu emancypującym dziecko, publikował Janusz Korczak. W 1926 r. zaczął również wydawać pismo „Mały Przegląd", redagowane w większości przez dzieci. Przypadało to na okres badań, odkryć i opracowywania zasad wychowania przez Marię Montessori, bazujących na potrzebie spontaniczności, twórczości i eksploracji otoczenia[71].

Jakkolwiek celem tej pracy nie jest weryfikowanie wzajemnych zależności w rozwoju muzeów i systemów edukacji, to jednak warto zaznaczyć, że bez świadomości tej relacji trudno prowadzić rozważania o ich miejscu we współczesnym czy wręcz nowoczesnym społeczeństwie. Warto prześledzić obszar dialogu, w którym spotykają się aktualne wyzwania muzeów wobec społeczeństwa oraz rozważania na temat możliwości i metod współczesnej edukacji w ich pedagogicznym i edukacyjnym ujęciu. Nawiązując zarówno do myśli Émile'a Durkheima w „Éducation et sociologie" *z* 1922 r., jak i Floriana Znanieckiego z późniejszej o prawie wiek publikacji „Socjologia wychowania", Sławomir Banaszak upatruje w pedagogice i socjologii licznych pokrewieństw, twierdząc, że „socjologia aspiruje do objęcia możliwie wielu aspektów funkcjonowania społeczeństwa, z kolei pedagogika skupia się na zjawiskach

[71] Można także, nie zaliczając ich jednak do ruchu nowego wychowania, przypomnieć nowatorskie rozwiązania wprowadzone na terenach Polski w okresie rozbiorów. W 1910 r. Róża Maria Czacka założyła Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, a w latach 20. kierowała jego rozwojem w Laskach pod Warszawą, tworząc w ten sposób model kształcenia i wychowania osób z niepełnosprawnością wzroku cieszący się międzynarodowym uznaniem. Warto także wspomnieć o wcześniejszej, lecz równie interesującej działalności zmarłego w 1871 r. Edmunda Bojanowskiego, zakładającego w Wielkopolsce tzw. ochronki – miejsca wsparcia w wychowaniu oparte na wartościach i naturze, przestrzenie rozwoju przyszłych świadomych obywateli Polski, wtedy jeszcze będącej pod zaborami.

i procesach wychowawczych oraz socjalizacyjnych. Rzecz jednak nie w tym, aby wskazywać na różnice czy podobieństwa obu pełnoprawnych dyscyplin nauki, lecz aby wskazać na ich elementy swoiste" (Banaszak 2018). Warto zatem podjąć próbę znalezienia tożsamości muzeów poprzez dobór odpowiedniego dla edukacji słownika pojęć. Terminy i ich znaczenia, charakterystyczne dla edukacji oraz pedagogiki w ich społecznym znaczeniu, można nałożyć na praktykę muzealnych relacji z publicznością.

4.1 Czynniki kształtowania współczesnej edukacji muzealnej

Uczenie się, nauczanie, poznawanie, zdobywanie wiedzy są charakterystyczne dla obecnego sposobu życia, określającego ludzkość jako społeczeństwo uczące się (*learning society*) czy społeczeństwo informacyjne (*information society*). Piotr Mikiewicz wspomina także o społeczeństwie uszkolnionym (*schooled society*) (Mikiewicz 2016: 35, za Davidem Bakerem). Walory edukacji: psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne są niezaprzeczalne, ale należy zwrócić uwagę na źródła jej rozwoju. Historia szkolnictwa powinna być rozpatrywana w szerszym kontekście, gdyż – jak twierdził w 1947 r. Henryk Barycz – „Stanowisko jej wyznaczają dwa zasadnicze współczynniki: dawność oraz ścisły związek z narastającymi dążeniami i potrzebami wychowawczo-oświatowymi społeczeństwa" (Barycz 1947: 3). Historia polskiego szkolnictwa i metod dydaktycznych jest w sposób oczywisty związana ze zmianami politycznymi, które określiły powojenną rzeczywistość. Obecne realia zakorzenione są w odradzającej się po 1989 r. wolnej Polsce, już od samego początku poszukującej demokratyzacji i reform szkolnictwa. Niezależnie od partii rządzącej, funkcjonujący system był dość centralistyczny i odbiegał od koncepcji dialogu i uspołeczniania[72]. Starano się jednak agregować doświadczenia międzynarodowe, w tym zweryfikowane modele oraz metody, wśród których warto wyróżnić metody aktywizujące. Te ostatnie, obecnie także najczęściej stosowane w muzealnictwie, wywodzą się ze Stanów Zjednoczonych i oparte są na pragmatycznych i konstruktywistycznych teoriach edukacyjnych (Hein 2010: 77; Skutnik 2014: 40).

Znaczące zmiany w rozróżnianiu etapów rozwoju człowieka i przede wszystkim akcentowaniu wagi etapu niemowlęcego i dziecięcego w dyskursie naukowym przyniósł przełom XIX i XX w. Jednym z impulsów do zmiany perspektywy były badania twórcy teorii

[72] Analizę i krytykę systemu edukacji w Polsce prowadził Bogusław Śliwerski (Śliwerski 2015).

rozwoju poznawczego Jeana Piageta nad możliwościami umysłowymi dziecka i oraz Zygmunta Freuda dotyczące psychoanalizy, a także znaczenia najwcześniejszych lat życia dla dalszego działania jednostki (Buliński 2002: 155). Wiązało się to także ze zmianami w funkcjonowaniu szkoły i nowymi wyzwaniami, które przed nią stały, począwszy od jej powszechności. W Polsce obowiązek uczęszczania do niej został wprowadzony już po odzyskaniu niepodległości, czyli w 1919 roku.

Pojawiły się wówczas różne podejścia pedagogiczne, opierające się na koncepcji edukacji masowej[73]. Systemy nastawione były na grupowe, instytucjonalne, uniwersalne kształcenie. Szkolnictwo stawiające sobie za cel rozwój dziecka, przyszłego dorosłego w trzech wymiarach: poznawczym, czyli umysłowym, moralnym i cielesnym, charakteryzowało się dostosowaną architekturą, połączeniem wykształcenia z wychowaniem, kształceniem obejmującym także nauczycieli i wychowawców. Przy czym głównym celem nauczania stało się przekazanie wiedzy teoretycznej i abstrakcyjnej. Tak pomyślana szkoła, ustrukturyzowana, uporządkowana między rzędami ławek a nauczycielskim biurkiem, bazująca na systemie oceniania i egzaminów, miała edukować obywateli tworzących świat przyszłej administracji państwa (Buliński 2002: 186; Mikiewicz 2016:39). Przyjęty wówczas model nauczania określił na długie lata rzeczywistość szkolnictwa, także polskiego.

> Rozwój masowej edukacji jest (…) postrzegany jako efekt dążeń do stworzenia nowej, racjonalnej jednostki, która jakkolwiek wyindywidualizowana, zajmująca pozycję w zróżnicowanym i usieciowionym systemie społecznych ról i pozycji, jest nośnikiem uniwersalistycznej etyki, wyznawcą wspólnego rdzenia wartości, pozwalających, mimo zróżnicowania, na zachowanie spójności społecznej (Mikiewicz 2016: 41).

Wychowankowie i absolwenci takich szkół byli zazwyczaj uczestnikami lekcji muzealnych, których model był oparty na podobnych zasadach, traktujących przewodnika jako wszechwiedzącego nauczyciela, a klasę jako grupę, bez zaznaczania roli i możliwości poszczególnych jednostek. Interakcja sprowadzona do formy wykładu, od czasu do czasu przerywanego zadaniem pytania, nie mogła przyczynić się do wzajemnego poznania czy powstania przestrzeni dialogu i z trudem prowadziła do inspirowania się doświadczeniem wynoszonym z przeżyć w muzeum.

[73] Jednym z nich były tzw. pruskie modele szkoły lub modele szkoły jako fabryki (Mikiewicz 2016: 39).

4.1.1 Doświadczenia amerykańskiego pragmatyzmu

Świadomość wagi rozwoju człowieka w okresie dziecięcym, zdobywania kompetencji, nowej pozycji społecznej, doprowadziła Johna Deweya do odmiennych poglądów. W opublikowanej w 1916 roku książce „Demokracja i wychowanie" pisał: „społeczeństwo demokratyczne zgodnie ze swym ideałem musi w wychowawczych przedsięwzięciach pozwolić na wolność indywidualną i swobodną grę różnych talentów i zainteresowań" (Dewey 1963: 324). Według Deweya rozwój społeczny wynika z rozwoju indywidualnego opartego na doświadczeniach jednostki.

„Stąd społeczeństwo demokratyczne zgodnie ze swym ideałem musi w wychowawczych przedsięwzięciach pozwolić na wolność indywidualną i swobodną grę różnych talentów i zainteresowań" (Dewey 1963: 324).

Dewey postulował konieczność rozwoju w oparciu o indywidualne zainteresowania, fascynację rzeczywistością i odkrywanie jej przez sukcesywne podążanie za poznawaniem i odkrywaniem. W różnorodności jednostek w grupie widział potencjał prowadzący do jej rozwoju. Szczególną uwagę poświecił zagadnieniom nauczania, kształcenia i wychowania poprzez doświadczenia, nie tylko jednostkowe. Powinny one wynikać z równego do nich dostępu. Obserwacja i interakcja, według Deweya, były podstawą zarówno zdobywania wiedzy, jak i przystosowywania jednostek do funkcjonowania w społecznościach. Szkoła nie powinna zaś przekazywać teorii, a uczyć przez doświadczenie, eksperymenty, obserwację i interakcję.

Jerzy Szacki zwrócił uwagę, że „charakterystyczne dla pragmatyzmu społecznego było dążenie do maksymalnie obiektywnego opisu ludzkiego zachowania się, połączone jednak z przekonaniem, że sprawą podstawową jest dotarcie do sfery subiektywnych przeżyć uczestników interakcji społecznej" (Szacki 2002: 592). Wpływ analiz George'a Herberta Meada opartych na behawioryzmie społecznym inspirował Deweya i prowadził do koncepcji relacji społecznych rozpatrywanych z perspektywy symbolicznej komunikacji (Kłoskowska 1975: XXV; Waga 2019: 36). Poza ekspresją, doświadczeniem, doznaniami zmysłowymi Dewey podkreślał także potencjał relacji interpersonalnych oraz idei. W swojej pracy „Sztuka jako doświadczenie" pisał: „by idea stała się dla nas rzeczywistością, a nie tylko wskazaniem możliwości, musi docierać za pomocą zmysłów" (Dewey 1975: 296).

Analizując koncepcje Deweya przez pryzmat zagadnień edukacji muzealnej badanej wedle paradygmatu interakcjonizmu symbolicznego, można zaryzykować twierdzenie, że jego

koncepcje eksploracji i doświadczania znajdują swoje dopełnienie dopiero we wspomnianej już pracy na temat koncepcji estetyki (Dewey 1975; Berleant 2010). Sens doświadczania estetyki badacz upatrywał w połączeniu z życiem codziennym. Twierdził, że efekt kontaktu z dziełem trwa o wiele dłużej niż bezpośrednia z nim relacja. Doświadczenie określał jako percepcję, która trwa. Pisał, że „w ocenie dzieła sztuki nie ma jakiegoś ostatecznego terminu. Ocena trwa nieprzerwanie, a więc jest jednocześnie instrumentalna i ostateczna" (Dewey 1975: 169). Nie obiekt sam w sobie, nie dzieło ma prowadzić do wrażenia estetycznego doznania, a sam proces poznawania i doświadczania. „Estetyka powinna być nakierowana na jakość doświadczania, nie na przedmioty" (Berleant 2010: 63).

Według Arnolda Berleanta transpozycję myślenia deweyowskiego do współczesności można definiować jako zaangażowanie estetyczne, czyli „odbiór sztuki i natury, w którym centralne miejsce zajmuje aktywne, zaangażowane doświadczenie odbiorcy. (…) rozumienie sztuki koncentruje się na doświadczeniu zmysłowym, jednak nie nakłada żadnych formalnych wymagań na to doświadczenie. Podkreśla natomiast bezpośrednie i bliskie zaangażowanie w doświadczeniu tej sytuacji" (Berleant 2010: 66). Warto tę refleksję uzupełnić rozważaniami Krystyny Wilkoszewskiej odnośnie do znaczenia tradycji w procesie edukacji. To tradycja, według niej, w wyniku doświadczania poprzez eksplorację i poznawanie wpływa na punkt widzenia i budowanie wiedzy (Wilkoszewska 2003: 10; Skutnik 2014: 41). Znaczenie może mieć także czas, ponieważ według Deweya „rzeczywiste doświadczenie osiągamy dopiero wtedy, kiedy doświadczany materiał rozwija się, dążąc do spełnienia" (Dewey 1975: 45). Zatem nie tylko sama wizyta w muzeum ma znaczenie, ale także suma doświadczeń, jakie nabywamy za jej przyczyną po opuszczeniu muzeum. Obserwacje, działania indywidualne i w społeczności, relacje, budowanie wspólnoty doświadczeń w wyniku indywidualnego dojrzewania odpowiadają interakcjonistycznym poglądom określającym ludzi jako kreatorów swoich działań i znaczeń.

Według koncepcji społecznej odpowiedzialności muzeów w demokratycznym społeczeństwie, zgodnie z wykładniami Deweya, edukacja muzealna powinna być zatem poddawana ewaluacji, stymulując edukatorów do poszukiwania nowych rozwiązań, praktyk nastawionych na zadawanie publiczności pytań i wzbudzanie zainteresowania, które będzie procentowało także po wyjściu z muzeum. Zarówno zwiedzającym, jak i sobie samym edukatorzy mogą stawiać ciągłe wyzwania dotyczące nowych metod działania, potrzeby eksploracji i odkrywania nieznanego. Nie powinno się realizować edukacji muzealnej jedynie

w związku z aktualną ofertą wystawienniczą. Zgodnie z przekonaniem Deweya, że szkoła jest integralną częścią życia, aspekty ekspozycyjne powinny być efektem przemyślanego programu wynikającego z potrzeb i doświadczeń społeczeństwa. Realizacja społecznej odpowiedzialności muzeów jest możliwa przede wszystkim przez ich działalność edukacyjną.

Według George'a E. Heina[74], jednego z pierwszych badaczy założeń i historii edukacji muzealnej, traktującego filozofię i założenia Deweya jako kluczowe dla jej podstaw i rozwoju, „[e]dukacja muzealna łączy się z odpowiedzialnością społeczną: troską muzeów, a więc instytucji służących społeczeństwu, jest edukacja" (Hein 2010: 78). Jolanta Skutnik wprost napisała, że „[a]merykańska edukacja muzealna w swojej najwcześniejszej postaci wyrosła na bazie pragmatyzmu" (Skutnik 2014: 41). Świadomość zmian zachodzących w rozwoju społeczeństw, edukacji i muzealnictwa pozwala obserwować wzajemnie zachodzące na siebie procesy, uwzględniające znaczenia komunikacji i doświadczenia. Poszukiwanie równowagi pomiędzy muzealnymi funkcjami: kolekcjonerską, wystawienniczą a edukacyjną łączy się zatem ze zrozumieniem szerszego kontekstu społecznej odpowiedzialności w jej obszarach społecznego zaangażowania.

4.1.2 Konstruktywistyczna koncepcja edukacji

Konstruktywistyczna koncepcja edukacji, bliska pragmatyzmowi, albo wręcz stanowiąca jego rozwinięcie, również wywodzi się z Ameryki Północnej, z drugiej połowy XX w. Rozwój nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa i wykorzystywanie doświadczeń nauk społecznych pozwalały na wypracowanie modelu szkolnictwa opartego na komunikacji, wiedzy i doświadczeniu. Równocześnie następował rozwój edukacyjnej funkcji muzeów w Stanach Zjednoczonych. Najważniejsze twierdzenia konstruktywizmu dotyczą aktywnego konstruowania wiedzy oraz znaczenia interakcji w procesie poznawczym (Skutnik 2014: 42; Dylak 2000: 16). Człowiek w tej perspektywie nie przyswaja wprost wiedzy zastanej, ale w wyniku odpowiednich metod pracy i relacji sam ją tworzy. Jest to idea bliska interakcjonizmowi symbolicznemu, rozumianemu jako suma doświadczeń wynikających z relacji.

Koncepcja konstruktywistyczna bazująca na dialogu i aktywizacji zakłada kształcenie, którego celem jest samodzielne zrozumienie. Konstruktywizm poznawczy akcentuje

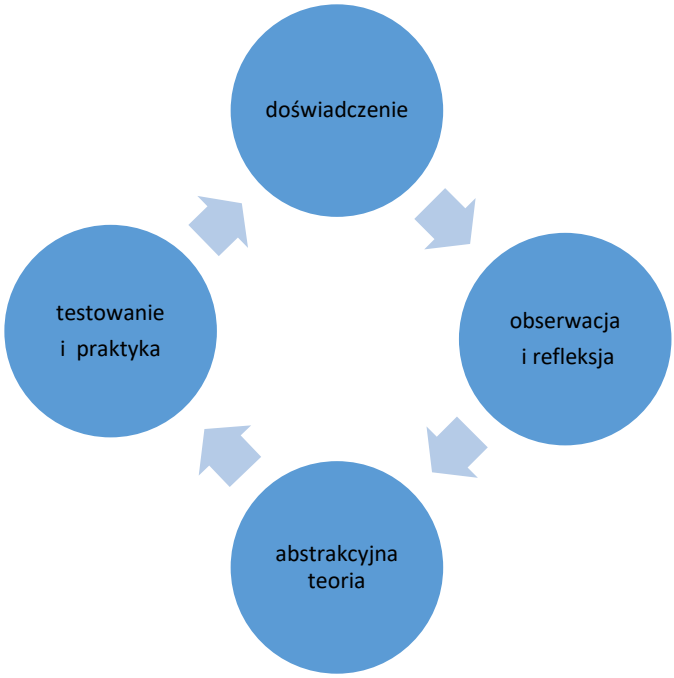
[74] Hein rozwijając koncepcje edukacyjne Johna Deweya, łączył je także z potrzebami amerykańskich muzeów. Poniższa praca powstała w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego, łączy zatem amerykańskie perspektywy z obszaru socjologii, pedagogiki, edukacji i muzealnictwa.

indywidualne tworzenie struktur wiedzy na podstawie zebranych wiadomości. Nauka nie jest powtarzaniem, kopiowaniem czy odtwarzaniem, a sprawczym, twórczym aktem. Jej efektem powinna być konstrukcja, a nie kopia (Skutnik 2014: 42). Nie bez znaczenia jest osobista kultura i wcześniejsze doświadczenia, ale to uczeń, a w muzeum zwiedzający, na ich podstawie nadaje obiektom znaczenia. Ważne jest, by wprowadzić rozróżnienie pomiędzy tradycyjnym rozumieniem podanej treści a doświadczaniem jej sensu, a także by rozdzielić klasyczne uczenie się od edukacji. Przyjmując, że celem edukacji muzealnej jest dalsza indywidualna edukacja i że pozwala się zwiedzającym na tworzenie własnych znaczeń, „edukacja musi mieć wpływ na samą istotę wystawy, na to, jak została ona pomyślana i skonstruowana" (Hein 2010: 74).

Teorie konstruktywistyczne, ze względu na dobrowolny charakter edukacji w muzeach, mogą być podstawą ich strategii i misji wobec społeczeństwa. Koncepcja wystaw i aranżowania przestrzeni muzealnych może być zatem wynikiem działalności o charakterze partycypacyjnym, polegającym na zapraszaniu publiczności do wyrażenia swoich potrzeb i opinii. Hein uważa wręcz, że przy tak rozumianej koncepcji „autorytatywny głos kuratora powinien być ściszony i odpowiednio dostosowany" oraz że „tworzenie ekspozycji, która nie opiera się wyłącznie na autorytecie kuratora, angażuje do jej tworzenia naprawdę wiele osób" (Hein 2010: 74, 75). Konstruktywistyczna teoria pozwala spojrzeć na muzeum w szerokim ujęciu: jako na instytucję z interdyscyplinarnym zespołem pracowników nieunikających dialogu ze zwiedzającymi, którzy mogą, albo wręcz powinni wyrażać swoje emocje i odczucia, by w akcie poznania i doświadczenia dochodzić do własnych hipotez. Wówczas będzie można stwierdzić, że „wiedza nie jest gotowym produktem, ale jako fakt społeczny jest przez społeczność determinowana" (Skutnik 2008; Skutnik 2014: 43), a także zaznaczyć potencjał muzeów i zaakcentować rangę oraz rolę działającego w nich zespołu edukatorów, mediatorów i animatorów.

Przywołane refleksje pozwalają skierować uwagę na funkcjonowanie dwóch podstawowych modeli nauczania. Pierwszy można określić jako tradycyjny i oparty na przyswajaniu wiedzy oraz jej odtwarzaniu. Drugi, oparty na doświadczeniach amerykańskiej socjologii, psychologii, filozofii i pedagogiki, bazuje na doświadczaniu i eksperymentowaniu prowadzącym do innowacyjności. Ich rozwinięcie w obszarze dydaktyki może stanowić model nauczania Davida A. Kolba (Kolb 1984) (rys. 5). Według Renaty Pater model ten należy stosować przy projektowaniu wystaw.

Rys. 5. Cztery fazy edukacji według Davida A. Kolba.



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kolb 1984).

Cztery fazy edukacji, następujące cyklicznie w ramach nowych wyzwań i obszarów zdobywanej wiedzy, można także określić jako cztery niezbędne czynności w procesie uczenia: odczuwanie, obserwację, myślenie i działanie (Pater 2012: 142). Metody dydaktyczne, szczególnie te oparte na doświadczeniu i eksploracji, mogą być uwzględniane i wykorzystywane zarówno w ramach edukacji zorganizowanej w muzeach, jak i podczas indywidualnego zwiedzania.

4.2 Próba standaryzacji współczesnej aktywności edukacyjnej

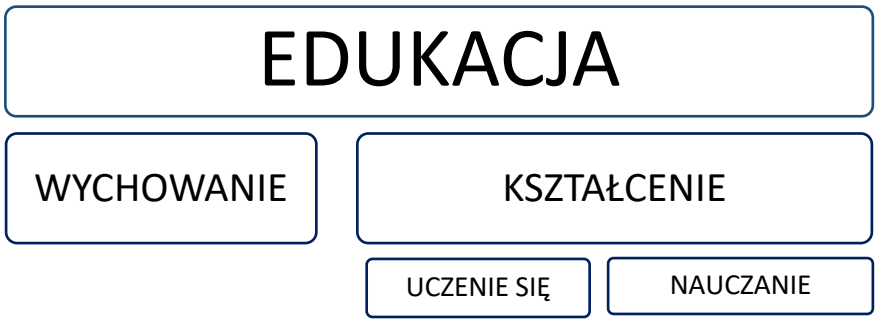
Poruszając się po obszarze edukacji współczesnego społeczeństwa, funkcjonującego w ramach procesów uwzględniających industrializację, urbanizację, cyfryzację, sekularyzację, biurokrację czy indywidualizację, warto wyjść poza obszar pedagogiki traktującej o rozwoju dzieci i młodzieży. Można zaryzykować twierdzenie, że jesteśmy obecnie świadkami, jak również uczestnikami przekształcania się społeczeństwa wiedzy w społeczeństwo uczące się (Maniak 2015: 129), a rozpiętość oferty programowej muzeów angażujących publiczność wydaje się to potwierdzać.

„Szeroko rozpowszechniona edukacja w społeczeństwie postindustrialnym kieruje idee kulturowe na temat nowych typów wiedzy, nowych typów ekspertów, nowych definicji jednostkowego sukcesu i porażki, nowego miejsca pracy i koncepcji zawodów i nowe definicje inteligencji i ludzkich talentów. Jednocześnie osiągnięcia

edukacyjne i poziomy wykształcenia zdominowały satysfakcję społeczną i ruchliwość społeczną, zastępując i delegitymizując wcześniejsze formy osiągania statusu. Globalny wpływ formalnej edukacji na społeczeństwa postindustrialne jest tak rozległy, że można powiedzieć, że masowa edukacja jest fundamentalną rewolucją społeczną nowoczesności (Baker 2011: 11, cyt. za Mikiewicz 2016: 36).

Koniecznością jest zatem takie definiowanie edukacji, która w warstwie semantycznej agregować będzie nie tylko kształcenie przedszkolne, wczesnoszkolne, szkolne i akademickie ale również pojęcia uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), inaczej kształcenia ustawicznego, kształcenia osób dorosłych określanych jako andragogika[75]. Doprecyzowania wymaga również sam termin „edukacja", który można powiązać z pojęciami takimi jak „wychowanie", „kształcenie", „nauczanie" oraz „uczenie się" (Muszyński 2014: 87) (rys. 6). Edukacja oznacza wszelkie działania służące formowaniu zdolności życiowych człowieka (Rubacha 2014: 21). Edukacja to także „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych itd.), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, «zadomowioną» w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej animacji" (Milerski, Śliwerski 1999: 54).

Rys. 6. Ogólna struktura systemu pojęć pedagogicznych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kwieciński, Śliwerski 2003: 27).

W ramach edukacji wyróżnia się także wychowanie, rozumiane jako formowanie zachowań zmierzających do osiągnięcia trwałych zmian rozwojowych w osobowości wychowanka, oraz kształcenie, definiowane jako proces i system działań umożliwiających uczącym się kształtowanie osobowości i poznawanie świata. Sam termin „kształcenie" zawiera

[75] Andragogika jako termin naukowy nadal jest konceptualizowana i nie ma jednoznacznych ram teoretycznych (Mazurek 2019: 91; Michalski 2019: 24).

kolejne dwa określenia: „nauczanie", czyli ogół działań służących nauczanemu do zdobycia wiedzy i kompetencji, oraz „uczenie się", rozumiane jako proces zdobywania wiedzy, umiejętności i postaw (Rubacha 2014: 26)[76].

Można wyróżnić dwa podejścia systematyzujące strukturę edukacji: według Roberta Kidda oraz Philipa H. Coombsa. Obie typologie zostały opracowane w latach 60. XX w. w Stanach Zjednoczonych.

Robert Kidd, odwołując się do historycznej myśli humanistycznej i pedagogicznej oraz opierając się na wynikach II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Montrealu w 1960 roku, której przewodniczył, w 1966 roku opublikował swoje poglądy na temat trzech wymiarów kształcenia: w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie określił jako edukację szkolną (od przedszkola do studiów wyższych i podyplomowych). Kształcenie w poziomie, pozostające niezależne od edukacji w wymiarze pionowym, może dzięki instytucjom pozaszkolnym oferować poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury, a także działanie aktywizujące. Kształcenie w głąb odnosi się natomiast według Kidda do indywidualnych możliwości i preferencji, a związane jest ze stylem życia, motywacją, potrzebami oraz zainteresowaniami człowieka. Kidd akcentuje w ten sposób trzy formy edukacji: szkolną – zorganizowaną, pozaszkolną oraz samokształcenie (Kidd 1966; Półturzycki 2005: 17; Marcinkiewicz 2013: 47; Marcinkiewicz 2014: 186).

Terminologia dotycząca kształcenia przez całe życie zaproponowana przez Philipa Halla Coombsa w książce „The World Educational Crisis: a systems analysis" z 1968 r. (Coombs 1968) zdecydowanie częściej pojawia się w słowniku pojęć związanych z kształceniem ustawicznym. Według Coombsa edukację można podzielić na formalną, nieformalną i pozaformalną. Kształcenie formalne dotyczy edukacji w instytucjach oświatowych i wiąże się z uzyskiwaniem świadectw i dyplomów. Edukację nieformalną stanowi nabywanie

[76] System oświaty w Polsce – którego fundamenty określa art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej stanowiący o tym, iż każdy człowiek przebywający na terytorium Polski ma prawo do nauki – obejmuje wychowanie przedszkolne i edukację w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz zakłada obowiązek kształcenia dla dzieci w wieku 6–18 lat. Kolejnym, dobrowolnym już, etapem edukacji są szkoły wyższe. Wedle jednak wyżej opisanych standardów nowoczesnego społeczeństwa przyjmuje się także strategię kształcenia ustawicznego, będącego kontynuacją dotychczasowego uczenia się i stymulacją do rozwoju kreatywności, wychowania moralnego, kształcenia obywatelskiego oraz troski o zdrowie i rozwój fizyczny (Półturzycki 2005: 19). Nie jest ono obowiązkowe, ale stanowi element organizacji państwa służący rozwojowi i dobrostanowi społecznemu, mający swoje odzwierciedlenie w dokumentach strategicznych zarówno Unii Europejskiej, jak i poszczególnych państw, a także na poziomie samorządowym. Edukacja muzealna jest jednym z przykładów implementacji tych założeń, kształtuje bowiem swoją ofertę, uwzględniając czynny i bierny charakter działań dla publiczności w każdym wieku.

kompetencji, przyswajanie wiedzy, zdobywanie umiejętności i doświadczenia w ramach codziennej praktyki życiowej i realizowania naturalnych obowiązków związanych z danym etapem życia. Edukacja pozaformalna wiąże się natomiast z wszelkimi aktywnościami edukacyjnymi niezależnymi od formalnego systemu oświatowego, takimi jak na przykład: studia podyplomowe, kursy, szkolenia, warsztaty, wykłady (Coombs 1968; Marcinkiewicz 2013: 47).

Można podjąć próbę określenia tych dwóch perspektyw i sześciu kierunków kształcenia oraz zdobywania wiedzy jako edukację niezbędną, możliwą czy opcjonalną oraz dobrowolną. Pojawia się jednak pytanie, czy obecny styl życia regulowany wymaganiami ekonomicznymi, społecznymi, technologicznymi pozwala na tę dobrowolność, czy nie staje się ona koniecznością. „[E]dukacja (ciągłe uczenie się) stała się integralną częścią życia, pozwalającą na łatwiejsze funkcjonowanie w otaczającej nas rzeczywistości. Całożyciowe uczenie się nie jest już tylko dobrowolną aktywnością podejmowaną przez nielicznych w celu zaspokojenia własnych ambicji, zainteresowań i potrzeb związanych z rozwojem osobistym, ale koniecznością niezbędną do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie, szczególnie na rynku pracy", pisze Grażyna Maniak (2015: 129).

W tym kontekście powstaje pytanie o rolę edukacji muzealnej w perspektywie zobowiązań muzeów wobec społeczeństwa. Ponieważ pokazując publiczności różne możliwości czynnego i biernego korzystania ze swoich ofert, warto, żeby muzea potrafiły określić ich cel w wymiarze społecznym, biorąc pod uwagę nie tylko kwestie ekonomiczne, ale także wychowawcze i psychologiczne. Opisane wyżej historyczne kierunki zmian w definiowaniu roli dziecka w społeczeństwie, determinujące formowanie się metod dydaktycznych przy obecnym tempie życia, wydłużaniu się średniej życia, globalizacji i zmianach technologicznych, aktualizują się w odniesieniu do grup odbiorców w każdym wieku w edukacyjnej działalności muzeów. W koncepcji współczesnego muzeum, wynikającej z doświadczeń nowej muzeologii, strategia instytucji powinna być oparta na idei dialogu. Muzea mogłyby uwzględniać takie formułowanie misji i planu działania, by znajdować równowagę pomiędzy kształceniem pozaformalnym a determinantami współczesnego rozwoju określanymi przez edukację formalną i nieformalną. Warto, by ta równowaga nie tylko była wypadkową prawnych regulacji i strategii unijnych czy rządowych, ale także efektem realnych potrzeb społecznych wynikających z przyjmowanego systemu wartości.

Człowiek staje się bardziej człowiekiem (czyli nabywa społeczne cechy ludzkie) oraz rozwija swoją osobowość poprzez aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i jego kulturze. Tutaj bowiem odnajduje sytuacje, w jakich urzeczywistniane są wartości, sam też doświadcza owoców tego urzeczywistniania (Furmanek 2016: 26).

Edukacja muzealna może być zatem rozumiana jako suma potrzeb wychowania i kształcenia społeczeństwa. Przy czym warto zaznaczyć, że jest to relacja działająca w obu kierunkach na linii muzeum – odbiorca, czyli nauczyciel – uczeń, gdzie obie strony w wyniku tego procesu stają się bogatsze w wiedzę, wartości i doświadczenie.

4.3 Edukacja muzealna w kształceniu ustawicznym

Koncepcja nauczania i uczenia się jako sposobu życia (Hogan 2012: 19) jest w wielu punktach zbieżna ze społecznymi działaniami muzeów w ich edukacyjnym charakterze. Pracownicy działów związanych z edukacją muzealną i ze współpracą z odbiorcami starają się tak projektować ofertę, by każdy zwiedzający bez poczucia presji mógł odnaleźć odpowiadające mu elementy zarówno aktywizujące, jak i umożliwiające jedynie bierny udział. Tabela 2 jest próbą usystematyzowania wymiarów i etapów kształcenia w narracji edukacji muzealnej, wynikającą z prowadzonych obserwacji muzeów.

Tabela 2. Zestawienie typologii Roberta Kidda i Philipa H. Coombsa z ogólną charakterystyką muzealnych działań edukacyjnych.

Typologia kształcenia Roberta Kidda	**Typologia kształcenia Philipa H. Coombsa**	**Dostępne powszechnie możliwości kształcenia i edukacji**	**Typy programów edukacji muzealnej**	**Kategorie materiałów dydaktycznych w muzeach**	**Typy metod dydaktycznych w muzeach**
Kształcenie w pionie	Edukacja formalna	Hierarchiczna struktura – przedszkole, szkoła z uwzględnieniem edukacji domowej, uczelnia	Lekcje muzealne w muzeum oraz online dostosowane do danego wieku i zgodne z podstawą programową, programy z lekcjami wyjazdowym do szpitali, tzw. muzeum wyjazdowe, czyli muzeum w autobusie, oferta powtórzeniowa dla maturzystów, wizyty studenckie	Druki edukacyjne; prezentacje multimedialne, materiały wykorzystywane podczas lekcji muzealnych typu kopie muzealiów, narzędzie pracy artystów, instrumenty, rośliny, etc. W zależności od tematu lekcji i typu muzeum; w przypadku osób z dysfunkcjami – tyflografiki i audiodeskrypcje	Rozmowy, zadawanie pytań, wypełnianie druków edukacyjnych, praca z tekstem, eksperymenty i doświadczenia, wprowadzanie elementów muzycznych lub teatralnych, inspirowanie do samodzielnego zbierania informacji, działania aktywizujące typu odgrywanie scen, żywa rzeźba, kalambury, dotykanie kopii muzealiów bądź destruktów; w okresie pandemii przede wszystkim prezentacje, wykłady, rozmowy, zadawanie pytań w formule online
Kształcenie w poziomie	Edukacja pozaformalna	Między innymi kursy, szkolenia, studia podyplomowe, uniwersytety trzeciego wieku	Współpraca z uniwersytetami trzeciego wieku oraz z programami studiów podyplomowych, szkolenia i warsztaty dla nauczycieli	Druki edukacyjne, prezentacje multimedialne, rzadziej atrybuty ułatwiające zrozumienie danego tematu jak przy lekcjach muzealnych	Wykłady i debaty dyskusyjne; także online w okresie pandemii; wprowadzanie elementów muzycznych lub teatralnych, rozmowy, praca z tekstem, warsztaty twórcze, wizyty w miejscach na co dzień niedostępnych dla publiczności typu magazyny czy pracownie konserwacji; obecność tłumacza języka migowego
Kształcenie w głąb	Edukacja nieformalna	Między innymi doświadczenie, spędzanie czasu wolnego, rozwijanie	Programy rodzinne, programy dla najmłodszych dzieci wraz z rodzicami, programy dla dorosłych,	Druki edukacyjne, materiały plastyczne, prezentacje multimedialne, materiały dodatkowe typu kopie muzealiów, narzędzie pracy	Warsztaty twórcze, eksperymenty, doświadczenia, wizyty w miejscach na co dzień niedostępnych dla publiczności typu magazyny czy pracownie konserwacji, wprowadzanie elementów muzycznych

		talentów, realizowanie pasji	programy dla młodzieży, oferta dla osób z dysfunkcjami wzroku, słuchu bądź neurologicznymi, programy wyjazdowych zajęć w miejscach typu szpitale i domy pomocy, projekty partycypacyjne, indywidualne zwiedzanie, zwiedzanie z przewodnikiem, oprowadzanie w innym języku, oferta edukacyjna online w okresie pandemii	artystów, instrumenty, rośliny, etc. W zależności od tematu lekcji i typu muzeum; w przypadku osób z dysfunkcjami –tyflografiki i audiodeskrypcje, audioprzewodniki, opisy obiektów, elementy multimedialne, aplikacje multimedialne	lub teatralnych, działania aktywizujące typu odgrywanie scen, żywa rzeźba, kalambury, dotykanie kopii muzealiów bądź destruktów; wykłady, debaty dyskusyjne, rozmowy, dyskusje, zadawanie pytań, inspirowanie do dalszych poszukiwań, eksperymentów i prac manualnych – także online w okresie pandemii; obecność tłumacza migowego; również komunikacja o charakterze edukacyjnym, uwzględniająca także formułę dialogu w mediach społecznościowych

Źródło: opracowanie własne.

Rodzaje wykorzystywanych metod powtarzają się w tabeli, ponieważ w obecnym systemie edukacji zacierają się granice wiekowe determinujące dobór narzędzi. Kryterium może stanowić sposób organizacji grupy, na który wpływ może mieć między innym czas przebywania w muzeum, liczba osób czy indywidualne predyspozycje. Metody aktywizujące, inspirujące, zachęcające do dalszego rozwoju i dialogu nie powinny być ograniczone kryterium wiekowym. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że muzea coraz częściej dokładają starań, by ich oferta była ogólnie dostępna, i uwzględniają osoby ze szczególnymi potrzebami, dysfunkcją wzroku/słuchu, osoby neuroróżnorodne. Kolejną ważną kwestią są działania muzeów w sieci jako odpowiedź na potrzeby różnych grup odbiorców, szczególnie intensywne w okresie pandemii, prowadzone za pośrednictwem portali społecznościowych, stron internetowych, cyfrowych muzeów. Na uwagę zasługuje sposób prowadzenia narracji nastawionej na dialog w komunikatorach społecznościowych typu Facebook, Instagram czy TikTok, ale także YouTube. Z dbałością o stronę estetyczną i kulturę słowa oraz merytorykę wypowiedzi muzea tworzą w ten sposób nowe kanały współpracy, ale także docierają do nowych grup odbiorców[77].

Tak więc pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy, przede wszystkim jako nauka o człowieku – perspektywę humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się, oraz perspektywę społeczną, gdyż dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka. Wiedza pedagogiczna w tym zakresie pozwala zrozumieć przemiany, kryzysy środowisk i instytucji edukacyjnych, idei i wzorów wychowania oraz ich konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Korzystając z innych nauk humanistycznych i społecznych, pedagogika wzbogaca rozumienie praktyki edukacyjnej, wskazuje możliwości pełniejszego wyjaśniania interesujących ją zjawisk (Furmanek 2013: 14).

Działalność edukacyjna w muzeach może stanowić zatem odpowiedź na potrzeby współczesnego społeczeństwa uczącego się na wszystkich jego etapach: od nawet okresu prenatalnego po senioralny. Stanowi także owo wzbogacenie badań i dyskursu pedagogicznego. Jako jeden z ustawowych obowiązków związanych w upowszechnianiem

[77] W dalszej części pracy, uwzględniającej opis wyników badań, temat ten zostanie rozwinięty i pogłębiony. Dla pełnego obrazu edukacji muzealnej, z jednej strony odpowiadającej na potrzeby kształtowania polityki edukacji ustawicznej, z drugiej wpływającej na jej społeczną percepcję, warto jednak budować obraz społecznie zaangażowanych muzeów, świadomych swojej roli w szerszych układach społeczno-instytucjonalnych.

muzeów staje się przedmiotem badań dyscypliny pedagogicznej, a jednocześnie może stanowić jej subdyscypliny jako pedagogika muzealnictwa i pedagogika muzealna.

4.4 Pedagogika muzealnictwa wobec wyzwań edukacji

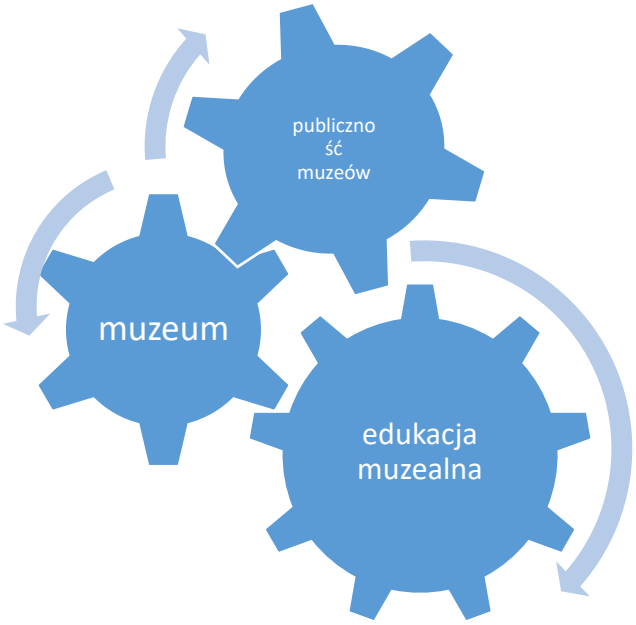
Pedagogika należąca do dziedziny nauk społecznych traktuje o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu się człowieka (Palka 1998: 10). Podobnie jak w socjologii, w pedagogice można wyróżnić poszczególne subdyscypliny, wśród których znajdują się pedagogika muzealnictwa i pedagogika muzealna. Pojawiające się jednak w badaniach i literaturze określenia w zasadzie nie istnieją w słowniku pojęć pracowników muzeów, ustępując miejsca wspominanym wyżej określeniom, przede wszystkim takim jak „edukacja muzealna", dawniej klasyfikowana także jako „działalność oświatowa".

Początek i rozwój tych terminów, które nadal nie są ostatecznie dookreślone, wiąże się z rozwojem muzeów otwartych i współpracujących ze społeczeństwem. W polskiej literaturze przedmiotu termin „pedagogika muzealna" opisywany był u Ireny Wojnar (1964; 1991), która jej początki widziała w XIX w. Pisała: „Społeczny proces upowszechniania kultury musiał pociągać za sobą procesy udostępniania i uprzystępniania konkretnych przedmiotów i dzieł oryginalnych, wymagał zatem wyspecjalizowanej i systematycznej działalności edukacyjnej, pobudzania przeżyć widzów, kształcenia w nich umiejętności oceny i wyboru" (1991: 13). Według niej estetyczna wartość sztuki ma wpływ na wielostronne kształtowanie postaw ludzkich (1964: 15). Również Palka definiuje pedagogikę muzealnictwa jako dyscyplinę szczegółową pedagogiki, obok pedagogik wolnego czasu, medialnej, ekologicznej oraz rodziny (1998: 10; 2006: 8). W najszerszym ujęciu występuje ona u Renaty Pater, która precyzuje iż pedagogika muzealnictwa związana jest z antropologią muzealnictwa, komunikacją w muzeum i kształtowaniem teoretycznej wiedzy pedagogicznej, a pedagogika muzealna obejmuje praktyczne działania edukacyjne w muzeum, bezpośrednio związane z powstawaniem wystaw dla zróżnicowanej publiczności, dydaktyką i metodyką pracy z muzealiami (2012: 135; 2016: 39–54). Zaznacza jednak, że swoimi badaniami obejmuje głównie dzieci i młodzież. Według niej źródeł tej subdyscypliny należy upatrywać w literaturze niemieckiej, dlatego nawiązuje do pierwszego użycia pojęcia Museumspädagogik przez Karla Hermanna Jakob-Friesena w opracowaniu „Muzea historii kultury i szkoła" („Kulturgeschichtlichen Museen und die Schule") w 1934 roku (2016: 40).

Pedagogika muzealnictwa jest jednak często zamiennie nazywana pedagogiką muzealną. Zajmuje się badaniem i odkrywaniem nowych metod kształcenia i wychowania, a także rozwoju człowieka dzięki bezpośredniej relacji ze zbiorami muzealnymi. To zagadnienie uwzględniające także metody i materiały dydaktyczne. Teoretycznie pedagogika muzealnictwa mogłaby pełnić rolę łącznika w trzech kwestiach. Po pierwsze można ją traktować jako środek do tworzenia relacji pomiędzy muzeum i zbiorami a zwiedzającymi. Po drugie warto, by była pośrednikiem między różnymi dyscyplinami naukowymi rozwijanymi w muzach. Te dyscypliny są różne w zależności od typu przechowywanych zbiorów, ale niektóre pozostają stałe, jak chociażby konserwacja, komunikacja, działalność zarządcza, działalność wystawiennicza, działalność wydawnicza. Po trzecie może łączyć mikroświat muzeum i rzeczywistość zewnętrzną (Pater 2016: 50). Realizuje zadania pedagogiki ogólnej, takie jak wsparcie w wychowaniu, kształceniu i samokształceniu się człowieka, lecz konkretnie w muzeum i poprzez muzeum.

To pole działań pedagogicznych konstytuuje, determinuje i konkretyzuje pedagogikę muzealnictwa przez jej grupy docelowe, miejsce – instytucję muzeum i odbywające się w nim działania pedagogiczne, czyli relacje zachodzące w trójkącie działań dydaktycznych pomiędzy muzeum wraz z jego podstawowym komunikatem – obiektem, a zwiedzającym (odbiorcą komunikatu) i pośrednikiem (pedagogiką muzealnictwa) (Pater 2016: 43).

Rys. 7. Obszary badań i działalności pedagogiki muzealnej.



Źródło: opracowanie własne.

Pole działań pedagogiki muzealnej ukazuje wiele zależności, które w praktyce realizuje edukacja muzealna. Określają one procesy nauczania, wychowywania, kształcenia, eksperymentowania, doświadczania, przeżywania, konceptualizowania nie tylko w relacjach zbiory – zwiedzający, lecz również pomiędzy pracownikami a muzeum jako instytucją. Wypadkowa propozycji muzeum w postaci narracji towarzyszących wystawom, doboru muzealiów, organizacji przestrzeni dociera do publiczności zazwyczaj przez pracowników edukacji muzealnej (rys.7). Według Pater takie myślenie organizacyjne stwarza także szansę dla wewnętrznych zasad i kanałów komunikacji, funkcjonowania instytucji i przyjmowanej polityki organizacyjnej (2016: 53).

Pedagogika muzealna nie może być rozpatrywana bez pozostałych nauk związanych z funkcjonowaniem muzeów, tak jak one nie stworzą kompletnego pejzażu bez kierunków i obszarów podlegających pod edukację muzealną. Zadaniem badacza jest zatem zaprojektowanie mapy wzajemnych relacji i określenie ich celów dla dobra rozwoju zarówno muzeów, jak i społeczności z nimi związanych.

Edukacja muzealna, stanowiąca jeden z filarów działalności muzeów, a w szerszym ujęciu stająca się przedmiotem badań socjologii i nauk o edukacji, może stanowić odzwierciedlenie ogólnych tendencji społecznych. Jeśli muzea projektują i realizują różnorakie programy i projekty o charakterze edukacyjnym, włączającym, angażującym, relacyjnym, partycypacyjnym, stając się tym samym odpowiedzią na społeczne potrzeby, oznacza to jednocześnie, że powinna im być znana skala ogólnospołecznych, także pozamuzealnych, wyzwań w obszarze edukacyjnym. Trudno zatem będzie określać koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej bez próby zdiagnozowania bieżących wyzwań polskiego systemu edukacji. Nie sposób w tym miejscu tworzyć kompletnej panoramy uwzględniającej wszelkie aspekty: techniczne, informatyczne, infrastrukturalne itp. Intencją jest wskazanie głównych problemów z pogranicza dydaktyki, metod nauczania, zagadnień psychologicznych i społecznych, szczególnie dostrzegalnych w okresie zmian i utraty stabilności funkcjonowania szkolnictwa w dotychczasowej formule, wywołanych pandemią wirusa COVID-19.

Muzea, mające niepowtarzalny charakter ze względu na specyfikę swoich zbiorów, mogą stanowić rodzaj niezależnej przestrzeni wobec wyzwań codzienności. Nie chodzi tu o wracanie do modelu sakralnego muzeów, które punktowała nowa muzeologia, ale o taką perspektywę, która pozwala widzieć muzea jako obszary społecznej aktywności,

umożliwiającej rozwój kompetencji indywidualnych i społecznych na niezależnym od zewnętrznego, codziennego, wypełnionego bieżącymi kwestiami gruncie. Muzea mogą organizować środowiska edukacyjne sprzyjające kształtowaniu, wychowywaniu, rozwojowi. Pamiętając, że pedagogika jest nauką i o kształceniu, i o wychowaniu, a zatem także o wartościach, można traktować edukację muzealną jako potencjał internalizacyjny.

„Pedagodzy interesujący się problematyką wartości zauważają, iż istnieje ścisły związek między edukacją, kulturą i sztuką a wartościami. Znaczenie wartości na ogół docenia się w pedagogice i w procesach edukacji. (…) Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej, są jej rdzeniem" (Furmanek 2013: 24). Wartości uniwersalne to: „prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samorealizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona" (Furmanek 2013: 24). Dwa sformułowania „edukacja w muzeach" i „edukacja przez muzea" niech będą rozwinięciem tej tezy. Z jednej strony w ramach swojej działalności muzea chcą przekazywać w przystępny sposób informacje i wiedzę o obiektach ze swoich kolekcji, udostępniając w ten sposób wiedzę z poszczególnych dziedzin i dyscyplin – zależnie od typu muzeum. Z drugiej strony nie odnoszą się jedynie do podstawy programowej nauczania określanej przez ministerstwa czy inne instytucje odpowiedzialne za kształcenie. Wychodząc poza sztywne ramy, mogą stwarzać okazję do eksperymentowania, doświadczania, kreowania w duchu deweyowskiego pragmatyzmu.

4.5 Podsumowanie

Przedstawione rozważania o pedaagogice, kształceniu ustawicznym i wyzwaniach związanych z wychowaniem w trzeciej dekadzie XXI w. wywodzą się z wcześniejszych o ponad stulecie doświadczeń i założeń, ugruntowanych szczególnie przez zaakcentowanie roli i pozycji dziecięcego etapu rozwoju człowieka. Nowoczesne, demokratyczne społeczeństwa, które wyrosły na tym gruncie, uwzględniając w swoich strategiach rozwoju owe konkluzje, rozwijają je o potrzeby dorosłych, osób starszych i seniorów, których potrzeba samorealizacji i aktywności wyraźnie wzrosła. W tej koncepcji nie ma grup społecznych, które nie mogłyby uczestniczyć w procesach kształcenia przez całe życie (*lifelong learning*). Zatem procesy opisane i zdefiniowane w początkach ubiegłego stulecia stały się punktem wyjścia do opracowywania współczesnego stylu życia, a nie tylko edukacji formalnej.

Czas pandemii, wymuszający funkcjonowanie i edukację w świecie cyfrowym, stał się natomiast katalizatorem poszukiwania rozwiązań dla wyzwań towarzyszących obecnemu globalnemu postępowi: „Rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji humanum, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale także światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w świecie realnym, z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie" (Śliwerski 2018: 37).

Muzea bez względu na charakter zbiorów sprawujące opiekę zarówno nad dawnymi artefaktami, jak i nad osiągnięciami współczesnej twórczości mogą stanowić odpowiedź dla tak rozumianego zadania pedagogiki. Dzięki potencjałowi internalizacji, możliwościom działań inkluzyjnych stają się przestrzeniami jednocześnie edukującymi w duchu niezmiennych wartości człowieka, jak i odpowiadającymi aktualnym potrzebom szeroko definiowanej publiczności.

Jean Grondin, przedstawiając proces edukacji Hansa-Georga Gadamera, by ukazać determinanty kształtowania się jego koncepcji kształcenia, podkreśla, że: „jesteśmy istotami potrzebującymi kształcenia, nieustającej edukacji; jesteśmy istotami, które uczą się od drugiego, szczególnie w coraz bardziej globalnym świecie. Uczestniczymy zatem w dialogu, który toczył się przed nami i który będzie trwał po nas; w tej rozmowie jesteśmy nie tyle mistrzami, ile uczestnikami" (Grondin 2015: 27).

Według hermeneutycznej filozofii kształcenia humanistycznego Gadamera, traktującej procesy zdobywania wiedzy i wychowania w ujęciu holistycznym, „warunkiem istnienia jest kształcenie" (Gadamer 1993: 44). Umiejętność zadawania pytań, odnajdywania znaczeń, doświadczania tradycji, stosunek ucznia do zdobywanych wiadomości, rozumienie świata poprzez doświadczanie, a wreszcie świadomość wagi uczenia się przez całe życie nakładają na edukację muzealną szerokie kompetencje. Mogą być one związane z poczuciem odpowiedzialności instytucji muzealnych – odpowiedzialności w stosunku do aktorów społecznego świata, jakimi są muzeum i społeczeństwa, które konstytuuje sens jego istnienia i działania.

5 Muzea i ich działalność edukacyjna w perspektywie socjologicznej

Badanie muzeów i ich działalności edukacyjnej podczas zauważalnego obecnie na całym świecie procesu ich uspołeczniania może stanowić przedmiot zainteresowania socjologii. Instytucje te są środowiskami społecznymi, w których zachodzą procesy dystrybucji oraz reprodukcji kultury. Wyzwaniem staje się jednak ich złożony i różnorodny charakter, implikowany przez trzy główne zagadnienia. Po pierwsze istnieje wiele typów muzeów – zależą one od lokalizacji, a także wielkości, liczebności, charakteru i historii zbiorów[78]. Następną istotną kwestią są społeczności osób tworzących muzea, kształtujących ich charakter i sposób funkcjonowania, a także grupy zatrudnionych osób mających szerokie kompetencje. Należy również uwzględnić różne kategorie odbiorców działalności muzeów, czasem stanowiących całe społeczności. Tak szeroki obszar tematyczny może być rozpatrywany z różnych perspektyw teoretycznych oraz w ramach różnych obszarów wiedzy. Tytułowe zagadnienie kieruje badacza w stronę analiz i teorii z zakresu socjologii kultury i socjologii sztuki, a także podejmowanych przez teoretyków prób zajmowania stanowiska wobec subdyscypliny, jaką może być socjologia muzeów.

Tytułowa problematyka mogłaby także być rozpatrywana z perspektywy socjologii edukacji[79] i socjologii wychowania[80]. Edukacja muzealna implikuje jednak potrzeby badawcze

[78] Typy muzeów zostały przybliżone w rozdziale 3. Edukacja muzealna w perspektywie muzealnictwa.

[79] Istotne jest, że zasady inkluzyjności i otwartości przyświecające osobom zajmującym się edukacją muzealną od strony teoretycznej i praktycznej rzucają inne światło na proces kształcenia: nie musi przyczyniać się on do tworzenia nierówności, o której pisali niektórzy klasycy socjologii edukacji. Pierre Bourdieu oraz Jean-Claude Passeron w swojej pracy „Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania" (2006: 195–205) opisali reprodukcję nierówności społecznych przez system edukacji oraz funkcjonującą w jego ramach przemoc symboliczną i nierówną dystrybucję kapitału kulturowego. Uwarunkowania społeczne przenoszone są także na proces kształcenia oraz wychowania i ukazują zależności między poszczególnymi klasami społecznymi (Bourdieu, Passeron 2011). Basil Bernstein proponował lingwistyczną koncepcję kodów rozwiniętych i ograniczonych, w tym rozwijanie kompetencji używania kodu rozwiniętego u uczniów (1990; 2003). James Coleman badał wpływ uwarunkowań środowiskowych na efekty edukacji, a wyniki opublikował w pracy „Equality of Educational Opportunity" (1966). Randall Collins prezentował konfliktowe podejście do edukacji i traktował ją jako wielowymiarową walkę między jednostkami. Poddawał krytyce formalne systemy szkolne i podkreślał potencjał edukacji pozaszkolnej (1977; 1979). Ray Rist, obierając perspektywę interakcjonistyczną w socjologii edukacji, opisał reprodukcję nierówności społecznych w procesie dydaktycznym poprzez etykietowanie oraz system oceniania zdolności przez nauczycieli (1970). Kontrowersyjną, choć interesującą z perspektywy edukacji muzealnej koncepcję odszkolnienia społeczeństwa wprowadził Ivan Illich. Zaproponował spojrzenie na alternatywne kanały oświatowe oraz przedstawił założenia wolnego kształcenia (2010).

[80] Zgodnie z koncepcją Floriana Znanieckiego można potraktować muzeum jako instytucję pośredniego wychowania oraz zanalizować wpływ przekazywanych i utrwalanych w muzeach wartości na zachowania społeczne (2001). O społecznym znaczeniu obrzędu i sztuki w procesie wychowawczym pisał Józef Chałasiński (1969). Tomasz Leszniewski i Krzysztof Wasielewski zauważyli z kolei, że socjologia wychowania jest marginalizowaną w Polsce subdyscypliną socjologii (2013). Według nich związane to jest zarówno

i analityczne uwzględniające szeroką perspektywę tworzenia oraz rozwoju instytucji muzealnych stanowiących istotny komponent budowania oraz rozwoju polityki kulturalnej. Takie spojrzenie umożliwia diagnozowanie aren dyskusji i obiektów granicznych społecznego świata muzealnictwa w wielu obszarach spoza systemu szkolnictwa.

Zmiany społecznego otoczenia instytucji nie pozostają bez wpływu na jej działania, ale nie zmieniają generalnych zasad powiązania. Opis warunków społecznych, w których działa system edukacji, i efektów jego działania dla konkretnego systemu społecznego jest zadaniem badawczym. Wszelkie analizy empiryczne wymagają jednak instrumentarium teoretycznego, które pozwala analizować konkretne, historycznie ukształtowane procesy społeczne (Mikiewicz 2016: 319).

Wielowymiarowość badanego problemu pozwala na dociekania naukowe w obszarach socjologii kultury, socjologii edukacji, socjologii sztuki. W przyszłości, badając uwarunkowania działalności edukacyjnej muzeów i zachodzące w tym obszarze procesy, warto przeanalizować ich skutki dla szerszych układów społecznych.

Wychodząc od rozważań na temat socjologii kultury oraz socjologii sztuki, autorka wskaże możliwe koncepcje ich zastosowania w polu badawczym dotyczącym muzeów. Przywołane zostaną również stanowiska wobec koncepcji subdyscypliny socjologia muzeów. W końcowej części analiza pokaże społeczny świat muzealnictwa zgodny z teorią społecznych światów.

5.1 Edukacyjna działalność muzeów jako obszar poznawczy socjologii kultury

Muzea stanowią społeczne przestrzenie uczestnictwa w kulturze. Jej poznawanie, doświadczanie i wykorzystywanie zachodzi przede wszystkim w edukacyjnej działalności instytucji. Stefan Czarnowski zauważył, że „poznanie kultury jest także kulturą" (1956: 23). Marian Golka na tej podstawie zaproponował, by rolę kulturotwórczą dostrzegać w obszarach wprowadzania elementów kultury do szerszej świadomości, odkrywania jej poprzez przekraczanie granic, identyfikacji jej elementów, pobudzania mechanizmów jej obiegu, rozbudzania potrzeb kulturalnych, pośredniej jej interpretacji, a także poznania i wzbogacania jej wartościowania (2008a: 10). W przypadku muzeów stanowiących społeczne przestrzenie

z uwarunkowaniami historycznymi, jak i funkcjonowaniem pomiędzy socjologią a pedagogiką. Badacze ci poddali także analizie kwestię odchodzenia od nazwy „socjologia wychowania" na rzecz „socjologii edukacji".

uczestnictwa w kulturze, bez względu na dyskusje wokół ich definicji i zapisów ustawowych[81], obserwuje się wszystkie wymienione elementy. Można również zaproponować koncepcję poznawania muzeum poprzez przedstawione przejawy badane ze szczególnym uwzględnianiem obszaru i funkcji edukacyjnych muzeów.

Pobudzanie mechanizmów obiegu elementów kultury czy udziału w procesach realizowanych przez edukację muzealną może uwzględniać cztery podsystemy kultury artystycznej, takie jak: tworzenie, obieg, obecność i odbiór. Nie jest to działanie odtwórcze. Spośród elementów charakterystycznych dla działalności edukacyjnej w muzeach można wymienić chociażby autorskie scenariusze warsztatów i lekcji muzealnych oraz wykładów, kuratorskie koncepcje organizacji wystaw, także o charakterze partycypacyjnym, czy opracowywanie materiałów towarzyszących ekspozycji. Rozbudzanie potrzeb kulturalnych związane jest natomiast z samym faktem poznawania kultury. Wiąże się także z rozwijaniem wiedzy na dany temat i odbiorem wytworów kultury. Kolejnym wskazanym przejawem kulturotwórczej roli procesu poznawania kultury jest jej interpretacja. Edukacja muzealna jest obszarem badań w zakresie jej potencjalnej funkcji pośrednika między muzeum i jego kolekcją a odbiorcą. Wśród edukatorów muzealnych można zaobserwować próby odchodzenia od przedstawiania gotowych interpretacji na rzecz pośrednictwa umożliwiającego odbiorcom poszukiwanie koncepcji zrozumienia danego obiektu i stymulującego do dalszych poszukiwań zarówno w sferze intelektualnej, poznawczej, jak i praktycznej. Pozostaje aspekt poznania i wzbogacenia społecznego, potocznego wartościowania w wyniku zaangażowania w analizę tworzenia programów i uczestnictwa w ofercie edukacyjnej muzeów. Socjologia w takim ujęciu pozwala na wypracowanie „pewnych przesłanek, argumentów i kryteriów" (Golka 2008a: 13).

Opisywanie muzeów podczas procesu ich uspołeczniania stwarza także warunki do określenia grup ich interesariuszy, w terminologii społecznych światów nazywanych aktorami społecznego świata muzealnictwa (Kacperczyk 2005: 182–183). Tak prowadzone badania powinny uwzględniać perspektywy wobec uczestnictwa w kulturze, które Andrzej Tyszka (1971) i Marian Golka (2008a: 122) określają jako wszystkie kontakty pośrednie i bezpośrednie człowieka z zachowaniami kulturowymi oraz wytworami kultury. Taka relacja powinna zakładać wykorzystywanie, przyswajanie, przetwarzania i odtwarzanie wytworów kultury oraz

[81] Problem definicji muzeów dyskutowany w ICOM został omówiony w rozdziale 2. Konceptualizacja przedmiotu badań, a kwestia pracy nad zmianami w Ustawie o muzeach została opisana w części badawczej 7. Wyniki badań.

związanych z nimi wartości. Istotne jest również kreowanie w jej efekcie kolejnych, nowych zachowań, wartości i wytworów kultury.

Układy kultury, na podstawie prowadzonych badań empirycznych dotyczących życia społeczności lokalnej, przedstawiła Antonina Kłoskowska (1972; 1990; [1981] 2007[82]). Początkowo, w efekcie badań w Bełchatowie, zaproponowała trzy układy kultury (1972). Pierwszy to niewielka społeczność wiejska, lokalna, oparta na kulturze ludowej[83]. Jako drugi Kłoskowska wskazała „lokalną sieć ponadlokalnej organizacji życia kulturalnego" (1972: 61) uwzględniającą dla działania lokalnego finansowanie, a także stosowanie narzędzi organizacyjno-programowych o charakterze ponadlokalnym. Układ trzeci uwzględniał pośrednictwo masowej komunikacji, a więc pozwalał na funkcjonowanie w szerszym, ponadlokalnym układzie. Grzegorz Pyszczek, dokując analizy opracowania Kłoskowskiej podczas omawiania zagadnienia kultury lokalnej, zauważył, że zdiagnozowała ona także czwarty układ, stanowiący uzupełnienie drugiego (2004: 32). Obejmuje on wszelkie próby przekraczania granic lokalności i poszukiwania oferty kulturalnej w większych ośrodkach. Czynnikiem integrującym w tym przypadku nie będzie już kwestia przynależności terytorialnej, lecz potrzeb rozwoju na przykład intelektualnego czy estetycznego.

Następnie w pracy „Socjologia kultury" Kłoskowska, wychodząc od koncepcji grupy pierwotnej Charles'a Cooleya oraz kręgu społecznego Floriana Znanieckiego, jako pierwotny układ kultury rozumiała „elementarny typ społecznego kontaktu" ([1981] 2007: 189-190)[84]. Związany jest on z pierwotną, bezpośrednią formą interakcji osoby z osobą. Wszystkie aspekty życia, rodzinnego, edukacyjnego, służbowego oraz czasu wolnego, zachodzą w takim układzie, jeśli opierają się na bezpośrednich kontaktach. Edukacja muzealna odnosi się w tym układzie do wszelkich sytuacji polegających na interakcji między ludźmi, zachodzących w ramach realizowanych w muzeach wystaw, wydarzeń, programów i projektów. Anna Matuchniak-Krasuska podkreśla w pierwotnym układzie rolę rodziny oraz grup rówieśniczych:

> Pierwszy układ kultury, tworzony przez rodzinę i grupy rówieśnicze, wprowadza jednostkę w kulturę: uczy języka, norm, obyczajów, dokonuje także inicjacji artystycznej. Pierwsze lektury klasyki dziecięcej, wspólne oglądanie

[82] Pierwsze wydanie pracy Antoniny Kłoskowskiej „Socjologia kultury" zostało opublikowane w 1981 roku.
[83] Można upatrywać w tym analogię do idealnego typu społeczności lokalnej, o czym pisze Kłoskowska (1972). Zob. także Pyszczek (2004: 30, 31).
[84] Jest on także pierwszym w ujęciu chronologicznym wszystkich trzech układów.

obrazów, wizyty w muzeum czy teatrze budzące zainteresowania i nawyki kulturalnej aktywności są, a raczej mogą i powinny być, praktykowane w rodzinie (Matuchniak-Krasuska 2006: 37).

Interesującą zatem koncepcją byłoby systematyzowanie edukacyjnej oferty w muzeach uwzględniające poszczególne etapy edukacji, a także potrzeby rodziny, seniorów czy osób ze szczególnymi potrzebami. Zaproponowana „inicjacja artystyczna" nie musi być postrzegana jedynie w kategoriach wieku, lecz można ją odnosić do wszelkich sytuacji, kiedy publiczność muzealna może doświadczać innowacyjnych rozwiązań w efekcie interakcji interpersonalnej.

Drugi układ kultury w pracy Kłoskowskiej z 1981 roku, instytucjonalny, także zakłada bezpośrednią komunikację, jednak podlega ona formalizacji, inaczej mówiąc: instytucjonalizacji. Nadawca jest reprezentantem instytucjonalnej formy kultury. Może nim być aktor jako przedstawiciel teatru, pianista filharmonii czy edukator oraz każdy inny pracownik działający w imieniu muzeum. Kłoskowska podkreśliła również, nawiązując do teorii organizacji, że można diagnozować „zewnętrzny krąg odbiorców i wewnętrzny krąg nadawców oraz organizatorów" ([1981] 2007: 190). Rolę zaś odbiorcy określają oczekiwania społeczne charakterystyczne dla danego miejsca. Według Mariana Golki instytucje drugiego układu powstawały w efekcie przekształcania się pierwotnego układu. W przypadku muzeów można prześledzić ich rozwój od kolekcji prywatnych, dworskich, cesarskich do koncepcji instytucji dla ogółu społeczeństwa (zob. 2008a: 128). Według Anny Matuchniak-Krasuskiej instytucjonalny układ kultury ma kluczowe znaczenie dla wiedzy o kulturze oraz wobec transmisji kultury (2006: 37–38).

Trzeci układ kultury można odnosić, według Antoniny Kłoskowskiej, do środków pośredniego komunikowania ([1981] 2007: 190). Golka podkreśla, że należy go rozważać w kontekście środków masowego przekazu, które działają jedynie od nadawcy do odbiorcy, a komunikowanie zakładałoby relacje w obie strony (2008a: 130). Marian Filipiak określa ten układ jako „układ styczności pośrednich" (1996: 62). Matuchniak-Krasuska pisze natomiast o układzie tworzonym przez mass media typu radio, telewizja, praca, a także internet (2006: 38). Perspektywa autorki pracy, determinowana realiami okresu pandemii COVID-19 umożliwia jednak stosowanie początkowego określenia wobec środków masowego komunikowania. Współczesne media, wykorzystywane także przez muzea, zakładają relacje i dialog z odbiorcą. Mogą to być druki ulotne czy druki edukacyjne pozwalające na zaangażowanie intelektualne i ekspresję twórczą zwiedzających. Szczególnej uwagi

w badaniach wymagają wciąż aktualizowane formy relacji cyfrowej i komunikacji za pośrednictwem czatów, komunikatorów czy mediów społecznościowych. Dodatkowo podczas pandemii główną formę relacji w wybranych okresach, kiedy muzea pozostawały zamknięte, stanowiły tak zwane platformy zintegrowanej komunikacji typu Zoom, Cisco Webex czy Teams. Zależnie od przyjętej formuły mogły być przestrzenią do dialogu między pracownikami muzeów a odbiorcami bądź tylko jednostronnego monologu muzeów.

Marian Golka zaobserwował w tej sekwencji także czwarty układ kultury, określając go jako „zamiejscowy" i widząc w nim kontakty z wytworami kultury zachodzące poza geograficznymi granicami miejsca pracy czy zamieszkania. Wiązał również ten wymiar z turystyką kulturalną (Golka 2008a: 132–133). Według Anny Matuchniak-Krasuskiej do czwartego układu powinno się zaliczać instytucje o charakterze „narodowym", o znaczeniu ponadlokalnym, o wysokiej renomie i rozpoznawalności (2006: 38). W kontekście muzeów stanowią one cele wypraw turystycznych, podróżuje się również, aby doświadczyć czasowej wystawy poza miejscem zamieszkania. Szczególnie zauważalne jest to w odniesieniu do najbardziej znanych instytucji muzealnych, współtworzących wręcz wizerunek danego miejsca. Przykładem może być Muzeum Łazienki Królewskie w Warszawie, The National Gallery w Londynie czy Akropol w Atenach. Wówczas funkcja edukacyjna danych miejsc powinna uwzględniać potrzeby organizacyjne, komunikacyjne i intelektualne turystów z różnych stron zarówno danego kraju, jak i w ujęciu globalnym[85].

W swojej pracy z 1990 roku Kłoskowska zaproponowała natomiast, by pierwszym układem były nieformalne kontakty w grupach pierwotnych typu rodzina, drugim – sformalizowany układ kontaktów bezpośrednich w szkole czy instytucji, trzeci zaś postrzegać w szerokim ujęciu – jako „makrostrukturę społeczną", która oddziałuje na podmiot bez jego świadomości we wczesnym okresie kulturalizacji oraz determinuje późniejsze role w pierwszym i drugim układzie. Taka "makrostruktura społeczna" może być tworzona przez rodzinne miasto czy państwo i służyć komunikowaniu symboli. Realizuje się to poprzez komunikowanie pośrednie, jak na przykład transmisje czy reprodukcje w środkach masowego przekazu (Kłoskowska 1990: 188). Dla omawianego w pracy problemu muzeum ma szansę

[85] Zob. (Wyleżałek 2010). Perpektywa turystyuki muzealnej związanej również z uczestnictwem w edukacyjnych propozycjach muzeów, może stanowić interesujące zagadnienie w kontekście potencjału związków turystyki i kultury. „Istotnym rodzajem turystyki kulturowej dla budowania świadomości globalnej jest między innymi turystyka edukacyjna dotycząca młodych ludzi, do których należy przyszły rozwój społeczny." (Wyleżałek 2010: 60).

stanowić układ trzeci jako makrostruktura społeczna, a rozumiana szeroko działalność edukacyjna może dostarczać ku temu właściwych metod i narzędzi.

Edukacyjna funkcja muzeów stanowi zatem obszar badawczy w każdym z zaproponowanych układów kultury, a jak zauważył Grzegorz Pyszczek: „socjologię kultury nurtował i nurtuje nie tylko problem samej identyfikacji poszczególnych układów przekazu kultury, ale również ich wzajemne relacje" (2004: 33). Marian Golka konkludował, iż „kulturotwórcza rola poznawania kultury – w tym socjologia kultury – polega zatem na wzbogaceniu jej uspołecznienia" (2008a: 13). Antonina Kłoskowska przedstawiała zaś, że „[z]asadniczy dla socjologii kultury jest problem, jakie to typy symbolicznej kultury realizowane są w każdym z tych wariantów społecznej ramy lub łącznie, w sytuacji określonej przez ich współwystępowanie" (Kłoskowska 2021: 193). Można zatem zaryzykować twierdzenie, że edukacja muzealna stanowi tę działalność muzeów w ich procesie uspołeczniania, która powoduje, że można je rozpatrywać jednocześnie we wszystkich układach, w każdym zaś można dokonywać próby kategoryzacji. Anna Przecławska proponowała badanie uczestnictwa w kulturze ze względu na liczbę i częstotliwość kontaktów, ich rodzaj, motywy oraz efekty (1976). Andrzej Tyszka proponował rozróżnianie uczestnictwa aktywnego i wszechstronnego oraz ograniczonego i kompensacyjnego. Rozróżniał również uwarunkowania wewnętrzne wynikające z indywidualnych potrzeb oraz zewnętrzne determinowane wykształceniem, funkcją czy pozycją społeczną (1971). Tadeusz Aleksander wprowadził natomiast typologię uczestnictwa wielokierunkowego i jednokierunkowego. Oba typy można podzielić na systematyczne i dogłębne oraz doraźne i powierzchowne. Zależą one zarówno od rodzaju i liczby obszarów zainteresowań uczestnika kultury, jak i zaangażowania (Aleksander 1974).

Omawiana problematyka w specyficzny sposób ujęta została w ujęciu Pierre'a Bourdieu, gdzie uczestnictwo w kulturze jest przedstawione jako rywalizacja o pozycję w polu. Temat ten pojawia się zarówno w jego przełomowej pracy „Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia" *z* 2006 roku[86] jak i w opisie badań prowadzonych w muzeach jeszcze w latach 60., uwzględniających także dane pochodzące z polskich muzeów (Bourdieu, Darbel, Schnapper 1991)[87]. Wprowadzone przez niego klasyczne pojęcia, rozważane w perspektywie edukacyjnej działalności muzeów biorącej udział w budowaniu kapitałów, mogą mieć istotne

[86] Oryginalne, pierwsze wydanie pochodzi z 1979 roku.
[87] Szerzej na ten temat w rozdziale 3. Edukacja muzealna w perspektywie muzealnictwa.

znaczenie. Warto poddać szerszej dyskusji narzędzia, jakimi dysponują muzea wobec odbiorców reprezentujących różne habitusy. Interesująca może być także analiza przemocy symbolicznej zachodzącej w instytucjach muzealnych i wynikający z tego charakter działalności edukacyjnej, komunikacyjnej czy popularyzatorskiej. Na pogłębioną analizę zasługuje także ujęcie muzeum jako społeczności pracowników i odpowiedź na pytanie, jakie w tym obszarze działają pola i o jakie stawki toczy się walka[88].

„Pole, a raczej pola, to przestrzenie społeczne, w których funkcjonują określone stawki, to jest dobra, zachowania czy interesy, które się liczą i o które odbywa się walka w polu. (…) Pole ma charakter agonistyczny. Jest wyraźnie podzielone. W polu politycznym tradycyjnie wyróżnia się prawicę i lewicę. W polu dóbr symbolicznych pole ograniczonej produkcji kulturalnej (czyli awangardy), pole kultury prawomocnej (kanon kultury) oraz pole wielkiej produkcji kulturalnej (kultura masowa, kultura popularna). Na analizy horyzontalne pola nakłada się wizja wertykalna, dotycząca historii pola (Bourdieu 1971, cyt. za: Matuchniak-Krasuska 2010: 42).

W nawiązaniu do przywołanych ustaleń można zatem zaproponować perspektywę działalności muzeów jako walki w polu. Uczestnictwo w kulturze we wskazanych przestrzeniach to rywalizacja oraz zróżnicowane dobra i pozycje. Można także zaryzykować twierdzenie, że walka ma miejsce w polu edukacyjnej działalności muzeów. Perspektywa historyczna – wertykalna według Bourdieu – umożliwia spojrzenie na rozwijające się, a także zmieniające się popularyzatorskie oraz edukacyjne zadania muzealnictwa. Demokratyzacja środowiska pracowników muzeów, toczące się przy tym debaty na temat definicji muzealnika czy pracownika merytorycznego stanowią egzemplifikację walki o władzę w polu. Przechodzenie kuratorów wystaw od pozycji lidera do pozycji członka interdyscyplinarnego zespołu pracującego nad ekspozycją ukazuje dochodzenie do władzy także osób innych profesji zatrudnianych w muzeach.

Warto także przywołać koncepcję walki w polu toczonej przez odbiorców oferty muzealnej. Uczestnictwo w kulturze można postrzegać jako walkę w polu konkurencji. Może ona zachodzić pomiędzy odmiennymi typami grup odbiorców, którzy różnią się ze względu na wiek, wykształcenie, religię, narodowość, szczególne potrzeby związane z dostępnością. Kryterium, które można zaobserwować na podstawie prowadzonych obserwacji czy badań, dotyczy także świadomości zwiedzających wobec oferty i programu muzeów.

[88] Próby opisania pola muzeum podjęła się Elżbieta Nieroba w pracy „Pomiędzy dobrem wspólnym a elitarnością. Współczesny model muzeum" (zob. Nieroba 2016).

Zgodnie z koncepcją Bourdieu ujętą w „Dystynkcji…" można wyróżnić trzy typy odbiorców sztuki: niewykształconego (zwracającego uwagę na realizm przedstawienia), wykształconego (który potrafi zauważyć zastosowane kody artystyczne) oraz uczonego (potrafiącego odczytać i zrozumieć dzieło w wielu wymiarach). Warto w tym miejscu przywołać historyka sztuki Erwina Panofsky'ego[89], który inspirując się koncepcjami Aby Warburga, zaproponował w latach 30. XX wieku metodę odczytywania treści dzieł sztuki bazującą na trzech stopniach. Zakładała ona opis preikonograficzny, analizę ikonograficzną i syntezę ikonologiczną (1971).

Panofsky nie opisywał niezbędnych dyspozycji odbiorcy umożliwiających odczytywanie dzieła, użył sformułowania „wyposażenie interpretatora", podkreślając konieczność znajomości źródeł literackich i zdolności do syntetycznej intuicji. W ramach zakresu wiedzy gwarantującej poprawność interpretacji wyróżniał znajomość historii stylu związaną z rzeczami i zdarzeniami, historii typów odnoszącą się do tematów i pojęć oraz historii objawów kulturowych, określając ją jako „wiedzę o istotnych dążnościach umysłu ludzkiego wyrażanych za pomocą specyficznych tematów i pojęć" (Panofsky 1971: 20). Można zatem zadać pytanie o relację trzech typów odbiorców dzieł sztuki według Bourdieu oraz trzech kroków odczytywania dzieła sztuki Panofsky'ego. Hierarchię, którą Bourdieu stosuje w odniesieniu do kryterium kompetencji artystycznej i gustu, Panofsky kategoryzował wcześniej według sfer poznania zależnych od predyspozycji i wiedzy odbiorcy[90].

Wszystkie strony dialogu w ramach muzeum, zarówno wewnętrznego, jak zewnętrznego (między muzeum a publicznością), mogą podlegać analizom według założeń Bourdieu.

Nadawcy komunikatów o charakterze pedagogicznym są osobami dysponującymi konkretnymi kapitałami symbolicznymi/kulturowymi i zgodnie ze swoimi pierwotnymi habitusami formułują treści i koncepcje, które mają być przedmiotem „włączającej publiczność pracy". Problem, który musimy tutaj uczciwie postawić, dotyczy tego, na ile habitusy tych, o których obecność w instytucjonalnym polu zabiegamy, utrudniają, a na ile ułatwiają realizację tego (utopijnego?) zadania (Lis 2019: 80).

[89] Początkowo był profesorem na Uniwersytecie w Hamburgu, lecz w 1933 r. W związku z sytuacją polityczną i nasilającym się nazizmem wyemigrował i związał się z Uniwersytetem w Princeton.

[90] Bourdieu wspominał o Panofskym w kontekście socjologicznym i form symbolicznych w posłowiu do francuskiego wydania „Gothic Architecture and Scholasticizm" z 1951 roku (por. Warczok 2015). Relacje koncepcji Erwina Panofsky'ego i Pierre'a Bourdieu warte są dalszych badań i analiz (zob. Hooker, Paterson, Stirton 2001).

Wychodząc od rozważań na temat *audience development* tłumaczonego jako ‘rozwój publiczności’, można zastanowić się nad określeniem kapitałów aktorów reprezentujących muzeum. Interesujące może być także zbadanie, jakie kierunki pracy wyznaczone przez strategię instytucji obiera edukacja muzealna, by stale poszerzać pola swoich działań, a tym samym pole kultury (Wiśniewski, Kukołowicz 2017). Wart uwagi jest problem uczestnictwa pracowników edukacji muzealnej w tworzeniu i redefiniowaniu takowej strategii. Nasuwa się również pytanie o miejsce i rolę edukacji muzealnej w budowaniu kapitału nie tylko kulturowego, ale także społecznego i ekonomicznego. Interesująca może być także próba uchwycenia potencjalnej przemocy symbolicznej dokonującej się muzeum, zarówno w relacjach wewnętrznych (z uwzględnieniem edukatorów muzealnych), jak i zewnętrznych, pomiędzy muzeum a odbiorcą[91].

Warto uwzględnić rozważania dotyczące relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze (Krajewski 2013). Według Marka Krajewskiego „kultura nie jest bytem wobec nas zewnętrznym, ale raczej stanowi bezpośredni efekt naszych działań, pozostaje w ścisłym związku z elementami tworzącymi zbiorowości”, a „udział w kulturze nie ma charakteru odświętnego, wyjątkowego, ale jest bezpośrednią konsekwencją naszego uczestnictwa z różnorodnych zbiorowościach” (Krajewski 2013: 62). I o ile przytoczone wnioski Bourdieu sugerują hierarchiczne zróżnicowanie społeczne w linii wertykalnej, o tyle koncepcje relacyjnego uczestnictwa w kulturze traktują społeczności i ich aktorów w perspektywie zdecydowanie bardziej horyzontalnej. Nie wykluczają się jednak, a pozwalają na ukazanie pojęcia muzeum w jego społecznym ujęciu czy wręcz obowiązku. Edukacja muzealna ponownie stwarza przestrzeń do analiz jako obszar współuczestnictwa i tworzenia sieci.

Z zagadnieniem relacyjności wiąże się także inna istotna cecha współczesnego muzealnictwa, czyli partycypacja. Charakter partycypacyjny muzeów i ich edukacyjnej działalności, od kiedy został zdefiniowany przez Ninę Simon (2010), poddawany jest ciągłej analizie. Określanie wielu działań, zwłaszcza o charakterze edukacyjnym, jako

[91] Bartek Lis określił zachodzące zmiany, polegające na współpracy z publicznością i jej wpływie na koncepcje wystaw i sposób eksponowania, jako dekonstruowanie „arbitralności wyboru kustosza lub kuratora”. Zaproponował także perspektywę nowego instytucjonalizmu wobec instytucji kultury, w tym muzeów, za analizą Jonasa Ekeberga z 2003 roku w odniesieniu do doświadczeń ośrodków sztuki współczesnej. Według Lisa *audience development,* czyli rozwój publiczności, związany jest z koncepcją nowego instytucjonalizmu i teorią działania. Widzowie wchodzą w rolę polegającą na społecznym współtworzeniu wystaw i programów. Otwarcie się na podejmowanie decyzji przez publiczność wywołuje jednocześnie konieczność sprawowania określonej władzy przez daną instytucję (Lis 2019).

partycypacyjnych stało się w ostatnich latach modne, poza tym wytworzył się wręcz rodzaj zdrowej rywalizacji pomiędzy instytucjami prześcigającymi się w nowatorskich projektach (Jagodzińska 2016).

5.2 Edukacyjna działalność muzeów jako obszar badawczy socjologii sztuki

Podejmując próbę omówienia wybranych perspektyw wobec socjologii sztuki, można zaobserwować pewne ryzyko pominięcia istotnych zagadnień. Muzea dla autorki pracy stanowią przedmiot zainteresowania bez względu na charakter kolekcjonowanych i eksponowanych zbiorów i nie są zawężane jedynie do obszaru sztuki. Przedstawione koncepcje mogą jednak być interesujące ze względu na problematykę odbioru wizualnego, weryfikowanie podobieństw wobec dwóch systemów znaków: plastycznych i językowych oraz zachodzące procesy komunikacyjne. „W socjologii sztuki pojawia się istotne napięcie przy korelowaniu wymiaru estetycznego i społecznego" (Matuchniak-Krasuska 1981: 222). Napięcie to jest zauważalne także przy rozważaniach na temat recepcji oferty muzeów, rozumianej nie jako same wystawy, lecz szeroka oferta dla publiczności.

Stanisław Ossowski w swojej pracy „U podstaw estetyki", analizując społeczne funkcjonowanie dzieła, wyróżnił cztery zagadnienia, które można także odnosić do szerszego ujęcia społecznego funkcjonowania obiektu w muzeum (1966). Obiekt stanowi wytwór życia społecznego. Pod wpływem określonego środowiska jest efektem zaistniałych reakcji emocjonalnych wpływających na ocenę wartości estetycznych. Obiekt staje się także ośrodkiem stosunków społecznych, ponieważ koncentrują się wokół niego relacje między twórcą, odbiorcą, pośrednikiem, edukatorem czy nawet osobami przedstawionymi w przypadku obrazu. Wreszcie analizowany obiekt może być czynnikiem społeczno-kulturowym (Ossowski 1966). Marian Golka nawiązując do Ossowskiego, zauważył, że „socjologia ma badać zachowania i stosunki społeczne, które powstają za sprawą dzieł sztuki" (2008b: 29). Przywołując definicje socjologii sztuki, zaproponował:

> socjologia sztuki bada to, co w danych grupach społecznych uważa się za sztukę, to, co stanowi w tych grupach o kryteriach jej wyodrębnienia z innych sfer życia, i to, co łączy ją poprzez rozliczne zależności z tymi sferami, uwzględniając także wewnętrzne dla sztuki podziały i relacje, socjologia bada instytucje i funkcje sztuki; socjologia sztuki, sama nie będąc nauką normatywną, zajmuje się jednak badaniem tego, kto jest uznawany w danej grupie za kompetentnego do wydawania sądów wartościujących o sztuce i jakie są tego uwarunkowania oraz kryteria (Golka 2008b: 29).

Nathalie Heinich, doktorantka Pierre'a Bourdieu, która w 2004 roku opublikowała „Socjologię sztuki" (2010), podobnie jak później Golka, wskazywała trudności w badaniach z zakresu socjologii sztuki, szczególnie ze względu na jej wielowątkowy charakter i wąskie grono specjalistów. Według niej nie można łączyć socjologii sztuki z socjologią kultury. Zaznaczała, że jednym z celów może być pogłębianie i analiza „procesów i warunków, dzięki którym dochodzi do takiego rozpoznania danego artefaktu w konkretnej przestrzeni społecznej w ujęciu diachronicznym i synchronicznym" (Heinich 2010: 12). Podjęła się też próby przedstawienia historii rozwoju socjologii sztuki, wyznaczając trzy główne pokolenia: estetyki socjologicznej, historii społecznej oraz socjologii empirycznej.

Pierwsze pokolenie, według niej, badało sztukę i społeczeństwo[92], drugie sztukę w społeczeństwie, początki jej instytucjonalnego charakteru oraz społeczną historię sztuki[93], a ostatnie zwróciło uwagę na sztukę jako społeczeństwo, uwzględniając twórców, dzieła, pośredników i odbiorców w kontekście instytucjonalnym[94]. Podsumowując swoje rozważania, Heinich zaproponowała uwzględnienie czwartego pokolenia socjologów sztuki, zauważając, że pozwoli ono traktować sztukę jako wytwór aktorów społecznych.

Można odnieść wrażenie, że poszukiwania naukowe w obszarze sztuki i związanych z nią procesów twórczości, funkcjonowania i zachodzących w związku z tym form relacji społecznych są intensywne. Większość zagadnień związanych z obszarem jej recepcji rozpatruje się w kategoriach klasyfikowanych w ramach socjologii sztuki (Golka 2008b: 170–185; Heinich 2010: 67–101). W 1981 roku Anna Matuchniak-Krasuska w finalnej części artykułu „Komunikowanie w socjologii sztuki" zauważyła:

> Instytucje kulturalne: muzea, galerie, salony, wystawy, kluby, środki masowego przekazu, które zapewniają społeczny obieg dzieł, także przyciągają uwagę socjologa. Są one nie tylko środkami transmisji dzieł, przedstawiają je, oferują publiczności, są one także centrami formowania postaw, opinii, gustów odbiorców. (…)

[92] Nathalie Heinich przywołała koncepcje Karola Marksa, Györgya Lukácsa, Maxa Raphaela, Luciena Goldmanna, Francisa Klingendera, Arnolda Hausera, Ernsta Gombricha, Theodora Adorna i Waltera Benjamina ze szkoły frankfurckiej, a także Pierre'a Francastela, Jeana Duvignauda oraz Janet Wolff.

[93] Podkreśliła wpływ analiz Martina Wackernagela, Francisa Haskella, Brama Kempersa, Nikolausa Pevsnera, Bernarda Teyssèdre'a, Harrisona i Cynthii White'ów, Gérarda Monniera i Pierre'a Vaisse'a, Raymonda Williamsa, Petera Burke'a, Meyera Schapiro, Ernsta Gombricha, Karla Mannheima i Hansa-Georga Gadamera, Hansa Beltinga.

[94] W tej części Heinich poza Rogerem Bastide'em nie przywoływała innych badaczy. Zaznaczyła jednak, że autonomizacja dziedziny nastąpiła w wyniku wypracowania metod i problemów badawczych przez dwa pierwsze pokolenia. Trzecie pokolenie nie skupia się na eksplorowaniu problemów, ale traktuje sztukę jako jedną z form aktywności społecznej. Opisując ją, poszerzana jest wiedza na temat estetyki socjologicznej, koncepcji sztuki oraz samego społeczeństwa (Heinich 2010: 60–61).

Badania sztuki muszą być interdyscyplinarne i wieloaspektowe. Imperializm każdej z nauk, historii, estetyki, psychologii, informatyki czy socjologii, jest zasadniczą przeszkodą (Matuchniak-Krasuska 1981: 236).

Zwraca uwagę napięcie w obszarach badawczych dotyczących recepcji sztuki oraz pośrednictwa pomiędzy dziełem a odbiorcą. Heinich zauważyła, że od lat 60. XX wieku w wyniku uwzględnienia roli dydaktycznej w relacji z odbiorcami zmieniła się działalność muzeów. Przyczyniły się do tego badania terenowe, ważną rolę w tym procesie odegrała także socjologia empiryczna. Według niej takie działanie stało się odpowiedzią na postulowane potrzeby demokratyzacji w dostępie do kultury (Heinich 2010:71). W dalszej części swojej pracy badaczka wspomniała o socjologii pośrednictwa, rozważając ją w modelu konstruktywistycznym, oraz o socjologii nauki i techniki. Przywołała także stanowisko Antoine Hennion, inspirującej się socjologią wiedzy, która twierdziła, że warto:

z jednej strony śledzić zjawisko selekcji dzieł wyróżnianych w okresach opisywanych przez historię sztuki, nie negując drogi, jaką przebyły utwory artystyczne do dziś. Przechodząc od aktu twórczego do recepcji, należy zawsze zadawać sobie pytania dotyczące dzieł uznawanych za wyjątkowo wartościowe, a jednocześnie pytać o system oceny, środowisko i określenia charakterystyczne w danym czasie – czyli o warunki umożliwiające ówczesną klasyfikację sztuki; (…) z drugiej strony nie wolno nam odseparować uniwersum artystycznego od życia społecznego. Obu przestrzeni nie powinniśmy traktować jak obszarów skażonych, a dzieje się tak, kiedy w jednej z nich widzimy tylko moc przyczynową, która z kolei pozwala nam interpretować drugą. Obiekt badań powinny stanowić działania aktorów społecznych zmierzające do oddzielenia lub połączenia przestrzeni sztuki i życia albo uznawania którejś ze sfer za nadrzędną wobec innej (Hennion 1993: 100, cyt. za Heinich 2010: 95).

Nasuwa się zatem pytanie o właściwy przedmiot badań socjologii w analizowanym zagadnieniu. Można się zastanawiać, czy wychodząc od koncepcji socjologii sztuki, stosowany jest wystarczający zakres pojęć dotyczący analiz schematów komunikacyjnych zachodzących wokół obiektów znajdujących się w muzeach i instytucjach kultury oraz społecznych relacji. Heinich wspomina o relacjach w muzeach i socjologii pośrednictwa. Można tu przywołać twierdzenie Golki, iż „odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu" oraz że „tylko w akcie postrzegania tego wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (2008b: 170).

Kiedy analizie zaczynają być poddawane muzea nieprezentujące jedynie sztuki lub w ogóle jej nieeksponujące, to stanowi to wyzwanie. Nadal jednak pozostaje zagadnienie społecznego spełniania się prezentowanego wytworu, którym może być nie tylko słynny obraz

ukazujący bitwę pod Grunwaldem, lecz także obiekty prezentujące chociażby rzemiosło, design, zabytki techniki, elementy natury, instalacje, formy wideo czy archiwalia, jak również broń, obiekty sfragistyczne czy falerystyczne. Warto zatem dokonać próby uwzględnienia potrzeb z zakresu recepcji estetycznej, emocjonalnej, intelektualnej i naukowej.

5.3 Muzeum jako instytucja społeczna - przyczynek do koncepcji socjologii muzeów

Przechodząc od rozważań na temat społecznego wartościowania dzieła czy artefaktu w muzeum do wyzwań dotyczących jego odbioru przez zwiedzających, należy uwzględnić szeroki kontekst funkcjonowania muzeów jako instytucji społecznych. Muzea działają w dwóch głównych układach procesów komunikacyjnych. Pierwszy realizowany jest w obszarze wewnętrznym, pomiędzy pracownikami stanowiącymi interesariuszy wewnętrznych, drugi natomiast – w zewnętrznym, między instytucją a jej interesariuszami, do których można zaliczyć zarówno zwiedzających, jak i potencjalną publiczność. W drugim układzie procesów komunikacyjnych muzeów wypada również wskazać organizatorów, sponsorów, darczyńców, towarzystwa przyjaciół, media, firmy współpracujące, organizacje pozarządowe, instytucje kultury, inne muzea, środowiska naukowe i badawcze. Większej uwagi wymaga także zidentyfikowanie grup pracowników zaangażowanych w procesy komunikacji wewnętrznej w związku z interdyscyplinarnym charakterem instytucji muzealnych. Są to zatem pracownicy z obszarów finansów, zarządzania, opracowywania, konserwacji, zabezpieczania zbiorów, bezpieczeństwa, popularyzacji, edukacji, marketingu, komunikacji, wydawniczego, wystawiennictwa, teleinformatyki, cyfryzacji czy obsługi technicznej. Ze względu na charakter przechowywanych zbiorów zatrudnieni pracownicy reprezentują także inne zakresy wiedzy i kompetencji.

Bez względu jednak, czy jest to muzeum sztuki nowoczesnej, kolekcji antycznej czy historii naturalnej, realizować będzie projekty wystawiennicze, które są podstawowym środkiem do nawiązywania i pogłębiania relacji między zwiedzającym, eksponowanym obiektem a instytucją. Tak ujęta perspektywa pozwala na próbę przesunięcia akcentu od problemów jedynie ekspozycji, odbioru i pośrednictwa do wyzwania związanego

z holistycznym spojrzeniem analitycznym, także wobec wszystkich zachodzących procesów ku nim prowadzących[95].

Howard S. Becker w opublikowanej w 1982 roku książce „Art Worlds" poświęcił uwagę działaniom i interakcjom stanowiącym efekt twórczości[96]. Poszukiwał odpowiedzi na pytania związane z kolektywnością tworzenia sztuki. Już na wstępie podkreślił, że swoje podejście traktuje jako demokratyczne, relatywistycznie i sceptyczne wobec działań zbiorowych (por. Heinich 2010: 112). Przeciwstawił je tradycjom humanistycznej estetyki, a także socjologii sztuki skupiającej się głównie na badaniu dzieł. Napisał, że swoją uwagę kieruje bardziej w stronę socjologii zawodów dotyczących pracy artystycznej (Becker 1982: XI)[97]. Becker poświęcił uwagę publiczności, ludziom tworzącym wystawy od strony koncepcyjnej i organizacyjnej oraz środowisku sztuki. W swoim empirycznym podejściu uwzględnił wiele typów twórczości z obszaru sztuk wizualnych, rzemiosła, teatru, tańca, muzyki, filmu i literatury. Reprezentując interakcjonistyczne założenia, zwrócił uwagę na komplementarność działań związanych z koncepcją, realizacją, recepcją wystaw oraz wielość zaangażowanych osób, reprezentujących różne dziedziny, a także rozmaite typy twórców (Becker 1982).

Muzea w koncepcji Beckera są miejscami instytucjonalizacji sztuki współczesnej i tworzącego artysty. Przedstawiał je jako miejsca wobec których artysta powinien mieć poczucie respektu (Becker 1982: 26–27). Becker wspominał także, iż muzea są miejscami przemocy symbolicznej, gloryfikują bogactwo i biznes, a ignorują społeczne konflikty, mniejszości i subkultury oraz inne tematy „niesympatyczne" (*uncongenial*) dla klasy bogatych (tamże, 117–119). Poddawał również krytyce politykę wystawienniczą muzeów, która wpływa na to, że jedne dzieła należą do prezentowanego kanonu, a inne pozostają ukryte w magazynach i nie ma do nich dostępu. Zwracał uwagę na potrzebę demokratyzacji w dostępie do muzealnych kolekcji i wiedzy o nich (tamże, 220–221). W zakończeniu postulował zaś potrzebę namysłu nad muzeami w związku z potrzebami twórców, percepcją odwiedzających i relacjami z publicznością (Becker 1982: 112).

[95] Por. Matassa 2014, która stanowi pierwszą publikację w międzynarodowej literaturze opisującą etapy powstawania wystaw: od koncepcji po prezentację i zakończenie z próbą uwzględnienia potrzeb wszystkich interesariuszy. Wydaje się jednak, że zbyt mało uwagi zostało poświęcone zaangażowaniu pracowników związanych z obszarem edukacji. Na uwagę zasługuje szerokie spojrzenie na problematykę wystawiennictwa zawarte w podtytule: Organizacja wystaw. Podręcznik dla muzeów, bibliotek, archiwów.

[96] Howard S. Becker był także profesjonalnym muzykiem jazzowym i fotografem.

[97] Oryg. Sociology of occupations applied to an artistic work.

Vera Zolberg[98] z kolei swoje zainteresowania badawcze skupiła między innymi na instytucjonalizacji w socjologii kultury i socjologii sztuki. W opublikowanej w 1990 roku książce „Constructing the Sociology of the Arts", podobnie jak wcześniej Becker, podkreśliła konieczność zwrócenia uwagi na demokratyzację i inkluzyjność muzeów. Jej zdaniem w społecznej roli instytucji związanych ze sztuką, przejawiającej się poprzez oferowanie doświadczeń edukacyjnych i estetycznych, dużą rolę odgrywają potrzeby publiczności. Związane jest to zarówno z rozwojem publiczności, zmianami politycznymi, jak i koncepcjami i perspektywą pracowników muzeów. Zolberg przestrzegła również przed ekskluzywnymi i wyłączającymi działaniami partycypacyjnymi w muzeach. Jako pierwsza, w pewien sposób przełamując wcześniejsza optykę Bourdieu wyrażoną poprzez koncepcję walki w polu oraz Beckera w idei współpracowników świata sztuki, zasugerowała, by postrzegać relację publiczności w muzeach na zasadzie złożonego procesu społecznego. Związany jest on zarówno z rozwojem nauk o percepcji, jak i umiejętnościami korzystania z kultury symbolicznej (Zolberg 1990: 138)[99].

Próbą odpowiedzi na wyzwanie podyktowane zmieniającą się rzeczywistością muzeów, silnie akcentowaną w różnych regionach było zarysowanie w 2007 roku koncepcji nowej socjologii sztuki. Jej pomysłodawca, Eduardo de la Fuente, korzystał z badań i analiz Bourdieu, Beckera i Zolberg. Zauważył, że trzeba ponownie poddać badaniom relacje w podejściu do sztuki między socjologią, a innymi dyscyplinami oraz zastanowić się nad możliwością przeciwstawienia socjologii o sztuce i socjologii sztuki[100]. Przeanalizował także zastosowanie spostrzeżeń z socjologii sztuki do wytworów nie tylko artystycznych. W koncepcji nowej socjologii sztuki Fuente (2007) widział możliwość poszerzenia pola badań, uwzględniającego twórczość, produkcję, dystrybucję i jej recepcję.

Krytyczna dyskusja na temat znalezienia optymalnego rozwiązania pomiędzy muzeami prezentującymi wobec zwiedzających, a tym samym wobec społeczeństwa rolę hegemoniczną, a muzeami dążącymi do pełnienia nowej, alternatywnej wyemancypowanej funkcji, stała się także impulsem do rozwoju socjologii muzeów (Kirchberg 2016: 234). Nawiązując do weberowskiej definicji działania, Volker Kirchberg w artykule zatytułowanym „Museum sociology" stwierdził, że zasadne jest uprawianie socjologii muzealnictwa

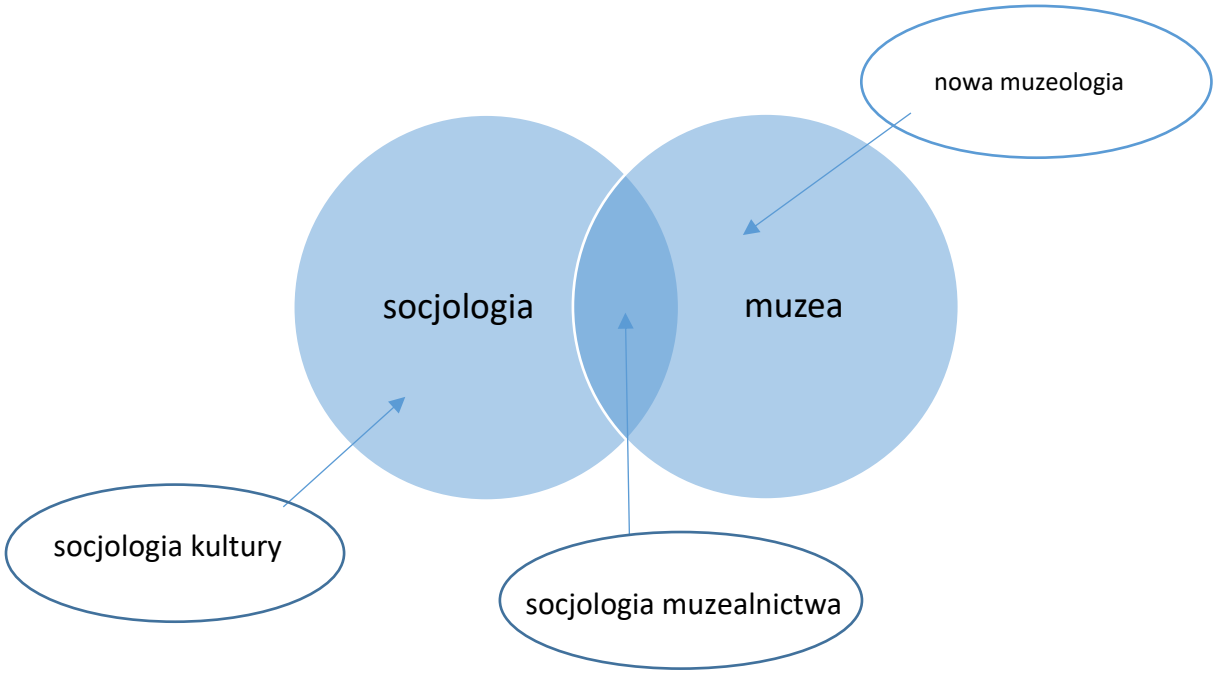
[98] Amerykańska socjolog pochodząca z Wiednia, w wyniku emigracji związana z uczelniami w USA.
[99] Por. Grigar 2021: 131.
[100] Por. „The Possibility on an Art-sociology as against Sociology of Art" (Fuente 2007).

zawieszonej pomiędzy teorią i praktyką w badaniach instytucji, jej pracowników oraz odbiorców, a także relacji społecznych, gdyż muzea są zarówno źródłem, jak i rezultatem działalności człowieka (2016: 232). Zaznaczył, że w obszarze socjologii muzeów warto nawiązywać do teorii średniego zasięgu Roberta K. Mertona[101]. Pozwala to na konceptualizację uwzględniającą przyjęte dotychczas teorie i wyniki badań empirycznych. Podążając za Mertonem, Kirchberg uważał, że nie należy w ramach socjologii muzeów tworzyć dalekosiężnych, ponadterytorialnych i ponadczasowych teorii, ani poszukiwać uniwersalnych wyników badań w celu rozwiązywania problemów w muzealnictwie (2016: 233).

Kirchberg uwzględnił w swoich analizach także doświadczenia wynikające z retoryki wywołanej przez nową muzeologię Petera Vergo (1989). Pozwalając sobie na używanie tego określenia, zaznaczył jednak, iż zasadniczą trudnością są wyzwania związane z zarysowaniem pola badawczego, w którym powinny spotykać się świat muzeów i świat socjologii (rys. 8). Z punktu widzenia socjologii najbardziej wartościowe jest podejście teoretyzujące i formalne, muzea natomiast mają wobec socjologii oczekiwania o charakterze kontekstualnym (Kirchberg 2016: 243). Badaniami należałoby zatem obejmować kwestie zasięgu działania, tożsamości, znaczenia społecznej pamięci, wartości, aspektów politycznych, ekonomicznych i organizacyjnych.

[101] Według Kirchberga od lat 70. można zauważyć rozwój socjologii muzealnictwa, a pionierską pozycją podkreślającą zasadność subdyscypliny było „Theorizing Museums" Sharon Macdonald i Gordona Fyfe (Macdonald, Fyfe 1990).

Rys. 8. Socjologia muzeów w ujęciu Volkera Kirchberga jako obszar przenikania się muzealnictwa i socjologii kultury.



Źródło: opracowanie własne z nawiązaniu do ustaleń V. Kirchberga (2016: 243).

We wszystkich wspomnianych perspektywach zakres pola badawczego został rozszerzony o zagadnienia recepcji, relacji i dialogu z publicznością. Od problemu obiektu i sposobów jego prezentacji poprzez wyzwania związane z odpowiednią polityką organizacyjną instytucji muzealnych dochodzi się do kwestii prowadzenia komunikacji z odbiorcami. Wraz z rozwojem technologii w obszarze badawczym uwzględnia się także kolejny aspekt – cyfryzację muzeów i jej rolę w komunikacji z publicznością. Ewa Grigar[102] na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych wśród nastoletniej publiczności w czeskich i polskich muzeach[103], których celem było zdefiniowanie roli publiczności w kreowaniu świata sztuki, nawiązała do perspektyw Howarda Beckera. Zauważyła, że o muzealnych obiektach decyduje publiczność, dokonując wyborów i biorąc udział w wydarzeniach związanych z daną kolekcją.

Głównym celem współczesnych muzeów mogłoby być dążenie do stawania się przestrzeniami aktywnej i twórczej edukacji. Według Grigar jest to nadal najsłabszym elementem procesu przemian instytucji muzealnych. Stwierdziła ona, że muzea, które nie

[102] Związana naukowo z European Center in Prague oraz z North Carolina State University.
[103] Badania w Czechach (głównie w Pradze) prowadzone były w latach 2016–2018. Grigar zaznaczyła jednak, że uwzględniała badania prowadzone przez Przemysława Kisiela w latach 2017–2018 w Muzeum Narodowym w Krakowie (2021: 134).

potrafią sprostać potrzebom obecnej publiczności, w tym młodzieży, mogą stanąć w obliczu utraty zainteresowania ze strony zwiedzających, a tym samym ze strony twórców i artystów. Namysł nad potrzebami nowego typu odbiorców implikuje wprowadzanie nowatorskich modeli dystrybucji wiedzy i uczestnictwa w kulturze. Rozwiązaniem może być wdrażanie metod zakładających zaangażowaną interakcję oraz aktywny udział publiczności w tworzeniu i rozwoju muzeów (Grigar 2021: 139)[104].

5.4 Dystynkcje socjologii muzealnictwa

Można zaryzykować twierdzenie, że socjologia muzeów zajmuje się badaniami związanymi z organizacją muzeów będących instytucjami tworzonymi i rozwijanymi przez społeczności o interdyscyplinarnych kompetencjach. Swoje zainteresowania kieruje także ku analizie produkcji, dystrybucji, recepcji i konsumpcji oferty oraz zaangażowanych w te procesy w instytucjach muzealnych aktorów bez względu na charakter przechowywanych i udostępnianych zbiorów. Przedmiotem jej dociekań mogą być działania i procesy dotyczące organizacji, realizacji przyjętych celów oraz uwarunkowania funkcjonowania muzeów w różnych układach społecznych, a także analiza tychże działań dla szerszych układów społecznych[105].

Jednym z pierwszych muzeów potraktowanych jako przestrzeń szczególnego układu o charakterze ekspozycyjnym, badawczym i socjologicznym była wieża nieopodal zamku w Edynburgu, zakupiona w 1892 roku przez szkockiego badacza zajmującego się geografią, biologią i socjologią Patricka Geddesa. Określał ją jako Outlook Tower, czyli wieżę widokową. Charles Zueblin z Uniwersytetu w Chicago, opisując ją w 1899 roku w „American Journal of Sociology”, zdefiniował wieżę jako muzeum stanowiące pierwsze na świecie socjologiczne laboratorium (1899: 592). Na najwyższej kondygnacji znajdowała się camera obscura.

Geddesowi zależało na tym, by podjąć próbę zrozumienia wszechświata, chciał rozpocząć od lokalnego punktu widzenia i własnych doświadczeń, a potem sukcesywnie rozszerzać perspektywę. Koncepcja muzeum zakładała wertykalną sekwencję wrażeń dla

[104] Ewa Grigar w konkluzji swojego artykułu nawiązała do Kirchberga, powtarzając jego apel, aby muzea nie działały dłużej niezależnie od kontekstów społecznych, w których są osadzone, i zasugerowała, że taki sam strategiczny kierunek powinien być zakładany na poziomie polityki kulturalnej regionów czy państw (2021: 139).
[105] Zagadnienie relacji pomiędzy tworzeniem i reprezentacją tożsamości lokalnych w kontekście muzealnym na podstawie 50 wywiadów pogłębionych (IDI) podczas dwóch projektów badawczych opisali Agata Rozalska i Dominik Porczyński. Badania były prowadzone w województwach podkarpackim w Polsce oraz koszyckim na Słowacji (Porczyński, Rozalska 2021).

zwiedzającego. Od najniższej kondygnacji przechodziło się kolejno przez poziomy świata, Europy, krajów angielskojęzycznych, Szkocji, Edynburga aż do wspominanej camery obscury umieszczonej bezpośrednio pod dachem, gdzie obserwowało się okolicę. W poszczególnych miejscach eksponowano mapy, fotografie, makiety i obrazy[106]. Outlook Tower stanowiła ówcześnie miejsce edukacji i rozrywki zarówno dla naukowców czy studentów, jak i innych mieszkańców, a twórcy tej idei zależało na podkreślaniu znaczenia relacji między nauką, sztuką i zmysłami (Zueblin 1899).

Muzea mogą stanowić przedmiot zainteresowania nauk socjologicznych w różnych paradygmatach, metodach i teoriach badawczych. Gordon Fyfe i Paul Jones związani z kwartalnikiem naukowym „Museum & Society", wydawanym od 2003 roku przez Leicester University, zaproponowali wielokierunkowe podejścia. Według nich socjologia wnosi nowe perspektywy zarówno do wiedzy o muzeach, jak i – w efekcie – do zrozumienia społeczeństwa. Muzea stanowią wzorce wartości i wyznaczają ramy zachowań oraz interakcji. W XXI wieku być może łatwiej dostrzec, że muzea dysponują umiejętnością odzwierciedlania społecznych napięć. Socjologowie i muzealnicy nie zawsze mają takie same oczekiwania wobec muzealnictwa. W inny sposób określają także wyzwania, lecz można zaobserwować obszary ich przecinania się, a istnieje możliwość, że socjologia znalazła wobec nich rozwiązania już wcześniej. Według Fyfe'a i Jonesa podstawowymi obszarami rozważań mogą być kwestie przeciwdziałania nierównościom społecznym, odpowiadania na postmodernistyczne refleksje dotyczące kryzysu intelektualnego oraz rozważań wokół globalizacji. Wyróżnili w związku z tym trzy główne tematy: muzea i społeczeństwo, muzea socjologiczne oraz socjologiczne spojrzenie wobec gromadzonych zbiorów i muzealnych budynków (Fyfe, Jones 2016).

Interesującej próby analizy koncepcji wystawiennictwa w muzeach nauki dokonała Laurie Waller. Przybliżając doświadczenia ekspozycji traktujących o losach, znaczeniu i funkcjach wybranych obiektów, zaproponowała porównanie między muzeami a laboratoriami. Zadając pytanie o to, jak praktyki kuratorskie mogą pośredniczyć w doświadczeniach naukowych, przywołała teorię ANT, aktora-sieci, wywodzącą się z konstruktywistycznych założeń między innymi Brunona Latoura. Działania kuratora wystawy mogą towarzyszyć w przybliżaniu i oswajaniu obiektów do celów naukowych i poznawczych

[106] Obecnie wieża należy do właściciela prywatnego, lecz nadal funkcjonuje jako muzeum pod nazwą Camera Obscura & World of Illusions i jest miejscem pokazów działania camery obscury oraz immersyjnych doświadczeń zwiedzających.

oraz w ustalaniu, jak prezentowane eksponaty odpowiadają na potrzeby społeczne. Jej konkluzją była propozycja, by badania socjologiczne nie traktowały muzeów nauki jako miejsc jedynie prezentujących przyjętą wiedzę czy jej broniących, lecz również jako forum doświadczania, inspiracji, dyskusji i poszukiwania nowych koncepcji. Zaznaczyła, że przyjętym kierunkiem strategicznym nie jest tylko gromadzenie i przechowywanie, ale także koncepcja praktyk wystawienniczych stymulujących do naukowych skojarzeń. Nawiązując do teorii ANT sugerowała przechodzenie w muzeach od produktów do procesów, co pozwoliłoby na znalezienie powiązań między pracą naukową a pracą społeczną (Waller 2016).

Podobnej transpozycji koncepcji Brunona Latoura, definiując ją jako posthumanistyczny powrót do rzeczy, dokonali Zofia Herman i Antoni Ziemba, tworząc scenariusz rearanżacji Galerii Sztuki Średniowiecznej w Muzeum Narodowym w Warszawie w 2013 roku.

Wyznacza ono odejście od „zwrotu lingwistycznego" i jego konsekwencji postmodernistycznych – poststrukturalizmu, intertekstualności, dekonstrukcji – poddanych zasadzie konstruktywizmu językowo-semiologicznego. Wedle tego dawnego poststrukturalistycznego podejścia to język opisu badacza konstruuje, czyli ustanawia zjawiska kultury, zdarzenia i artefakty z przeszłości. (…) Nowe tendencje w naukach historycznych – składające się na antyantropocentryczną formację, zwaną posthumanizmem (posthumanistyką) – wyznaczają wyraźny odwrót od tekstualności, czyli traktowania obiektów kultury jako tekstów kultury. Szuka się funkcjonalnej sprawczości przedmiotów i wszelkich bytów współkształtujących środowisko człowieka. Bruno Latour – „papież" nowej posthumanistyki – widzi cywilizację ludzką jako sieć powiązań rzeczy (w tym przedmiotów sztuki) z ludzkimi instytucjami, obyczajami, rytuałami (Ziemba, Herman 2013: 11).

Także w opracowaniu sztuki Burgundii i Niderlandów lat 1380–1500 Antoni Ziemba podjął próbę opisania sprawczości omawianych dzieł sztuki i przykładów rzemiosła (2017). W takiej perspektywie pracownicy muzeów odpowiedzialni za obszary edukacyjne mogą przyjmować ważne funkcje moderowania procesów komunikacji pomiędzy eksponowanym obiektem, koncepcją muzeum a zwiedzającym. Edukatorzy jako sojusznicy i twórcy zmian w muzeach stają się pośrednikami między narracją, sprawczością a doświadczaniem (por. Ng, Ware, Greenberg 2017). Zarówno w komunikacji cyfrowej, jak i realnej w przestrzeni muzeum, opracowując odpowiednie do potrzeb danych typów czy grup zwiedzających metody,

edukatorzy jako aktorzy społeczni przyjmują w ten sposób na siebie odpowiedzialność bez względu na charakter eksponowanych zbiorów[107].

Pogłębiając koncepcje dotyczące posthumanistycznej problematyki zauważalnej w muzeach, nie sposób nie zadać pytań o rolę i znaczenie zmysłów[108] oraz emocji w recepcji muzealnych wnętrz i ekspozycji. Warto nadmienić, że jest to temat dopiero rozwijający się w naukach zajmujących się muzeami, lecz także – jak zauważyła Anna Matuchniak-Krasuska – w badaniach socjologicznych:

> Socjologia może badać raczej społeczne i kulturowe aspekty emocji niż same emocje, pierwotne czy wtórne, odnajdując je w obserwowanych i analizowanych kontekstach społecznych. Nie spotkałam badań socjologicznych zaprojektowanych tak, aby to emocje stanowiły ich główny przedmiot (Matuchniak-Krasuska 2013: 47).

Muzea jako miejsca pełne emocji utrwalonych w eksponowanych obiektach czy zabytkach, wywołujące emocje, zachęcające do rozmów o emocjach zaczynają stanowić obszar pogłębionych badań i analiz. Emocji nie należy zawężać jedynie do przeżyć estetycznych. Mogą być one pozytywne lub negatywne[109] i towarzyszyć zarówno interakcjom w wymiarze wewnętrznym, jak i zewnętrznym muzeów. Próbę odpowiedzi na analizy związane z emocjami i z zaangażowaniem zmysłów w muzeach mogą stanowić badania edukacji muzealnej, w których kreowane są fizyczne i mentalne przestrzenie do relacji, rozmów, aktywności twórczej[110].

> Jeśli będziemy szerzej stosować doświadczenia neuroestetyki w muzeologii, muzea nie będą w XXI w. tylko magazynami przeszłości, lecz staną się najważniejszymi obszarami wielozmysłowej edukacji. Miejscami stymulującymi rozwój percepcji, rozumienia, inteligencji kulturowej. (…) kończy się era przedmiotów, zaczyna się nowa epoka działań wyobrażonych, wirtualnych, scenariuszy, które historyczne artefakty (kolekcje, zbiory) wykorzystują twórczo do powołania świata wizualnej (także w wymiarze neuronalnym) ewolucji. W tym sensie muzeum musi stanąć wobec doświadczeń neuroestetyki – badania nad zmianami zachodzącymi w naszym

[107] Na uwagę w tym kontekście zasługuje czasowa wystawa w Muzeum Narodowym w Warszawie zatytułowana *Stan rzeczy* (29.04–7.08.2022), której kuratorkami były Grażyna Bastek oraz Monika Janisz. Wystawę uzupełniał program wydarzeń towarzyszących, koordynowany przez Sylwię Kot i Edytę Rubkę-Kostyrę z Działu Edukacji.

[108] Por. pracę Folgi-Januszewskiej, która analizowała ten problem w ujęciu neuromuzeologii i neuromuzeum (2015).

[109] Por. Munro 2014.

[110] Próbę analizy roli zmysłów w recepcji sztuki i twórczości starała się podjąć nowatorska i eksperymentalna wystawa *Moc Muzeum w Muzeum Narodowym w Krakowie* (30.12.2020–16.05.2021), której kuratorami byli pracownicy Działu Edukacji: Anna Grzelak, Dorota Jędruch, Danuta Macheta, Katarzyna Mrugała, Filip Skowron, Joanna Zaguła, oraz współpracujący z nimi Marta Graczyńska i Izabela Stawarz.

widzeniu i rozumieniu otoczenia powinny być prowadzone w laboratoriach zwanych muzeami (Folga-Januszewska 2015: 100).

Wychodząc od znaczenia emocji w procesie recepcji wystaw i oferty muzeów, zauważono potrzebę poddania analizom działań i praktyk z zakresu muzeoterapii, którą wypada traktować szerzej niż arteterapię, chociaż jest z nią powiązana. Należy podkreślić projekty realizowane ze zwiedzającymi, a także badania w środowiskach muzealnych i uniwersyteckich w Wielkiej Brytanii, USA, Australii, a także w Polsce, szczególnie w kręgu Muzeum Narodowego w Kielcach. Ich przedmiotem są aspekty terapeutyczne zarówno zbiorowe, jak i indywidualne, związane z wyzwaniami o podłożu psychicznym i somatycznym dotyczącymi uspołeczniania i socjalizacji jednostek. Nacisk kładziony jest także na znaczenie zmysłów i emocji w procesie recepcji muzeów oraz dla codziennego życia i rozwoju zwiedzających[111].

Analizując oferty edukacyjne poszczególnych muzeów, można znaleźć przykłady podobnych projektów, które wpisują się w obszar muzeoterapii. Podejmowane działania przynoszą efekty; coraz częściej pojawiają się dowody na wartość psychoterapeutyczną muzeów. Wyniki badań sugerują, że otoczenie muzeum pomaga odbiorcom w refleksji nad uczuciami i doświadczeniami, ułatwia interakcję między członkami grupy, zachęca do niezależności, wspiera motywację i kreatywność oraz pomaga czuć się docenionym. Stanowi to z pewnością zachętę dla psychoterapeutów sztuki, by rozważyć wykorzystanie terapeutycznych korzyści tak bogatego zasobu kulturowego, jakim są muzea, dla których funkcja terapeutyczna może stać się nową misją nawiązującą do starożytnej idei musejonu (Kotowski 2021: 338)[112].

Funkcjonowanie muzeów jako miejsc spędzania czasu wolnego, spotkań, refleksji, edukacji i relaksu zauważyła, przywołując socjologiczne refleksje Raya Oldenburga na temat teorii trzeciego miejsca, Katarzyna Jagodzińska (Oldenburg 1989; Jagodzińska 2018[113]). Pierwszym miejscem jest dom, drugim praca, a trzecie konstytuowane jest przez takie elementy, jak: neutralny grunt, demokratyzacja, atmosfera komunikacji, dostępność. Warto by panowała w takim miejscu atmosfera relaksu, a wręcz zabawy. Można tu też spotkać

[111] Muzeum Narodowe w Kielcach zorganizowało trzy ogólnopolskie konferencje naukowe poświęcone kwestiom muzeoterapii, realizując je cyklicznie od 2018 roku.

[112] Robert Kotowski poświęcił zagadnieniu obszerny artykuł, przybliżający zrealizowane na świecie projekty edukacyjne i badawcze z zakresu muzeoterapii. Podkreślił też jej stosunek do zjawiska uspołeczniania się muzeów i związanych z tym dyskusji także wokół definicji muzeów w środowisku praktyków i badaczy (zob. Kotowski 2022). Zob. także: (Folga Januszewska 2022).

[113] Katarzyna Jagodzińska przedstawia również polemikę innych badaczy z tą koncepcją, szczególnie Niny Simon, autorki idei muzeów partycypacyjnych.

stałych bywalców. Jagodzińska przyjęła szeroką optykę i poddała analizie edukacyjne wydarzenia oferowane przez muzea poza galeriami, w plenerze. Odnosząc się do projektów „Muzeum Forum" przy Muzeum Narodowym w Krakowie, Park Rzeźby na Bródnie koordynowany przez Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie oraz „Dzikie Planty", organizowane przez Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, podkreśliła ich socjalizacyjny i towarzyski potencjał. Przekraczanie fizycznych granic wpływało pozytywnie na wizerunek tych instytucji, tworząc z nich organizacje odpowiadające na społeczne potrzeby. W konkluzji Jagodzińska zasugerowała konieczność przeprowadzenia pogłębionych badań i analiz w polskich muzeach, które pozwoliłyby rozwinąć definicje trzeciego miejsca, a także znaleźć odpowiedź na potrzeby odbiorców wobec zmieniających się strategii i funkcjonowania muzeów.

Szczególnym obszarem, o którym warto wspomnieć, jest socjomuzeologia. To ruch wywodzący się z krajów południowoamerykańskich i obecny tamże oraz w Hiszpanii i Portugalii. Socjomuzeologię można określić jako teoretyczny nurt filozoficzno-socjologiczny, który za przedmiot swoich badań uznaje społeczną funckję muzeów i dziedzictwa oraz ich rolę w zachodzących zmianach społecznych, a także wpływ na współczesną rzeczywistość (Janus, Kawęcka 2014: 99; Gajda 2019: 104). Jedną z najważniejszych postaci zajmujących się tą tematyką jest Paula Assunção dos Santos, która klasyfikuje socjomuzeologię jako naukę stosowaną. W Portugalii od 1993 dwa razy w roku Department of Museology at the Lusophone University of Humanities and Technologies wydaje „Cadernos de Sociomuseologia" („Journal of Sociomuseology", a więc „Zeszyty Socjomuzeologiczne")[114].

Szukając odpowiedzi na pytania o miejsce człowieka w obliczu wyzwań muzeów w XXI wieku, w jedynym opublikowanym w literaturze polskiej artykule powstałym w ramach projektu „Laboratorium muzeum" Santos tłumaczyła:

> Zakres socjomuzeologii jako nauki stosowanej kładzie nacisk na kategorie środków i celów: podmiotowości i sprawczości muzeów (np. ich zdolności działania w społeczeństwie) oraz narzędzi, metod i języków, których mogą używać do realizacji swoich celów. Obiekty i kolekcje muzealne można potraktować jako narzędzia pracy. Możliwe sposoby ich wykorzystania są zmienne i zależą od ról, jakie decydują się przyjmować muzea, oraz strategii wdrażanych przez nie w poszukiwaniu własnego miejsca w dynamicznie przeobrażającym się społeczeństwie. Zaangażowanie w pracę dla ludzi i we współpracy z ludźmi otwiera ważny, polityczny aspekt tej

[114] Uniwersytet Lusófona w Lizbonie jest najprawdopodobniej jedynym ośrodkiem na świecie oferującym studia magisterskie i doktoranckie w dziedzinie socjomuzeologii.

praktyki. Pytania: „kto produkuje?", „kto decyduje?", „w jakim celu?" oraz „dlaczego?" wytyczają obszar zainteresowania socjomuzeologii jako refleksji nad sposobem działania muzeów w społeczeństwie (Santos 2015: 57).

Te porządkujące refleksje jednej z ważniejszych badaczek zagadnienia systematyzują socjomuzeologiczną perspektywę, przy czym interesującym jest, że podwaliny zmian dla latynoskiej muzeologii różniły się od muzeologii brytyjskiej, a także tej w Europie kontynentalnej. Celem nie jest analiza tego zagadnienia, ale chęć obiektywnego ukazania źródeł rozważań oraz analiz przeobrażeń muzeów i ich strategii wobec inkluzyjności, przydatności, powinności i sprawczości.

5.5 Społeczny świat muzealnictwa

Paradygmat interakcjonizmu symbolicznego oraz przyjęte ramy teoretyczne koncepcji społecznego świata Tamotsu Shibutaniego i Anselma L. Straussa pozwalają podjąć próbę opisania społecznego świata muzealnictwa jako zbiorowości, którą cechuje podobieństwo zobowiązań co do podejmowania określonych działań oraz zasobów służących do ich realizacji, a także wytwarzanie własnej ideologii dotyczącej sposobu ich prowadzenia (Clarke 1991: 131)[115]. Podczas prowadzonych badań autorka podjęła próbę zidentyfikowania i opisania działania podstawowego z subiektywnych perspektyw wielu aktorów.

Działanie podstawowe społecznego świata muzealnictwa w Polsce to szereg aktywności związanych z gromadzeniem, trwałą ochroną dóbr naturalnego i kulturowego dziedzictwa ludzkości o charakterze materialnym i niematerialnym, informowaniem o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianiem podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowaniem wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianiem korzystania ze zgromadzonych zbiorów (artykuł 1 Ustawy o muzeach). Wszelkie pozostałe niewymienione w tym artykule ustawy zakresy prac można określić jako działania powiązane. Przechodząc jednak na poziom dialektyki muzeów, działaniem podstawowym określić można wszelkie prace związane z eksponowaniem, udostępnianiem, ochroną i opracowywaniem oraz przechowywaniem muzealnych zbiorów.

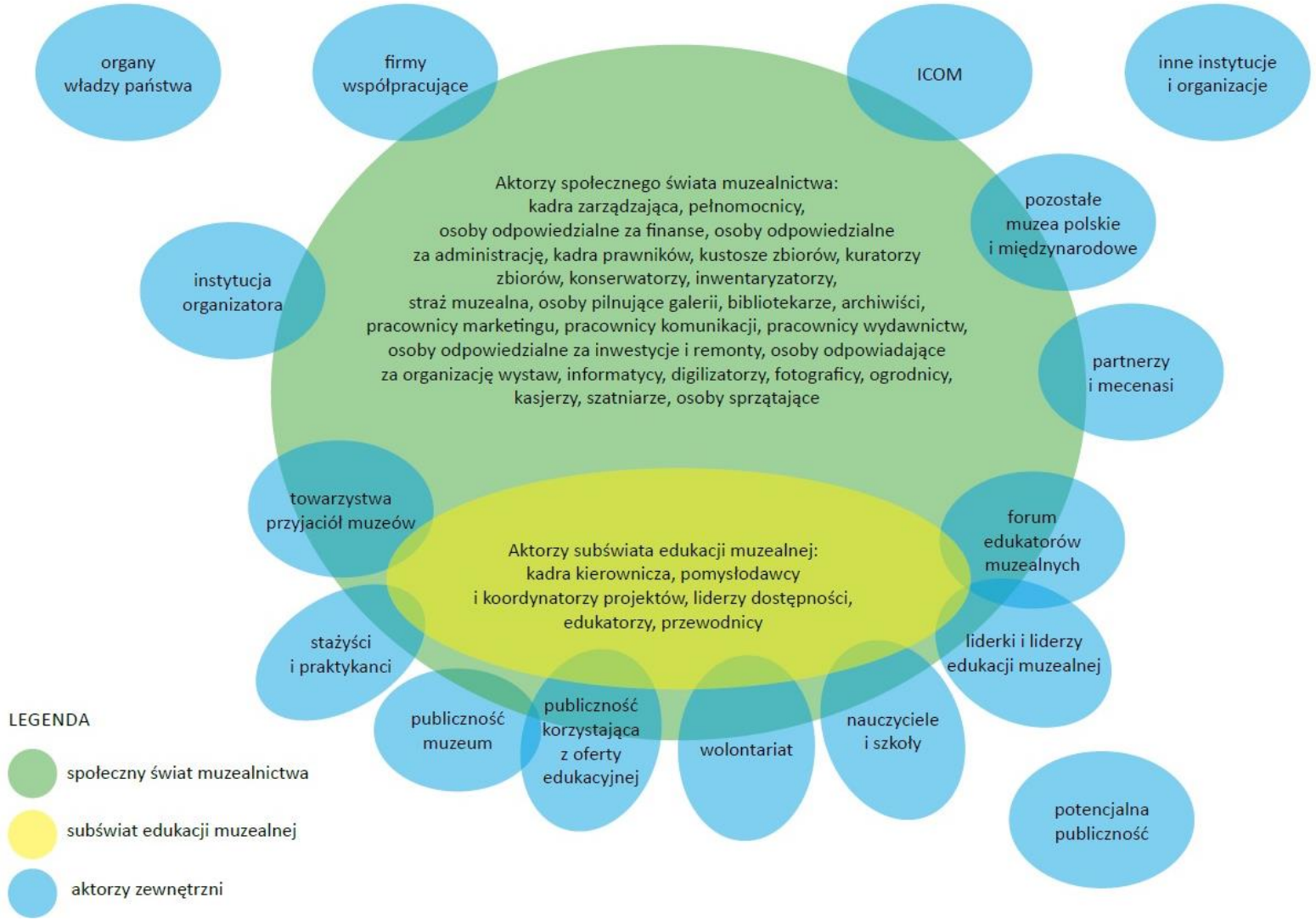
[115] Założenia koncepcji przedstawione w rozdziale 1. Założenia teoretyczne. Koncepcja społecznego świata jako rama teoretyczna wyznaczyła także kierunki opisu wyników przeprowadzanych badań zawartych w rozdziale 7. Wyniki badań. Tam również znalazła się pogłębiona analiza procesów, aren, granic i obiektów granicznych, a także subprocesów związanych z subświatem edukacji muzealnej.

Charakterystyczna technologia związana jest przede wszystkim z koncepcjami wystawienniczymi zależnymi od rodzaju prezentowanych zbiorów. O koncepcję działania podstawowego w muzealnictwie toczą się dyskusje pomiędzy zaangażowanymi aktorami.

Wraz z opisywanym wyżej trwającym procesem uspołeczniania muzeów, polegającym na przechodzeniu od akcentowania roli obiektu w stronę jego recepcji i potrzeb zwiedzających, z procesami dostosowywania treści i przekazu do percepcji publiczności w coraz większym stopniu związana jest również technologia. Profesjonalizacja tego obszaru pozwala na diagnozę wyodrębniającego się subświata, jaki stanowi edukacja muzealna. Można zatem w subświece edukacji muzealnej obserwować rozwój technologii, poszukiwania miejsca zaangażowanych w nią aktorów oraz procesy określania jej granic umożliwiające legitymizację działalności.

Społeczny świat muzealnictwa w Polsce charakteryzuje silna hierarchizacja. Wśród jego aktorów są osoby związane zarówno z działaniem podstawowym, jak i działaniami towarzyszącymi. Będą nimi zarządzający, pracownicy związani z obszarami finansów, inwentaryzacji, opracowywania zbiorów, konserwacji zbiorów, zabezpieczania, bezpieczeństwa, popularyzacji, marketingu, komunikacji, wydawniczymi, wystawiennictwa, teleinformatyki, cyfryzacji oraz obsługi technicznej. W subświecie edukacji muzealnej można wyróżnić: kadrę kierowniczą, koordynatorów projektów, edukatorów, przewodników, liderów dostępności, a także związanych z nimi stażystów i praktykantów oraz wolontariuszy. Istotną rolę odgrywają również aktorzy zewnętrzni, należący do zewnętrznych światów przecinających się i nieprzecinających ze społecznym światem muzealnictwa. Można wyszczególnić grupy aktorów zewnętrznych przecinające się zarówno z subświatem edukacji muzealnej, jak i społecznym światem muzealnictwa (rys. 9).

Rys. 9. Wizualizacja aktorów społecznego świata muzealnictwa.



Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z obserwacją Joan H. Fujimura na temat charakterystycznego dla każdego społecznego świata opakowania (*package*)[116] można wyróżnić narzędzia, metody, słowniki pojęć i przyjęte wartości stosowane zarówno w społecznym świecie muzealnictwa, jak i subświecie edukacji muzealnej. Przykładem mogą być tytuły nadawane pracownikom: kustosz, kurator, adiunkt oraz edukator, mediator, przewodnik. Wraz procesem legitymizacji swojej działalności subświat edukacji muzealnej kształtuje także słownik typowych pojęć dotyczących konkretnych aktywności, jak na przykład lekcja muzealna czy warsztaty twórcze, oraz stosowanych materiałów, na przykład druki edukacyjne. W codziennej dialektyce aktorów społecznego świata muzealnictwa obszar edukacji muzealnej jest antropomorfizowany. Praktykowane są takie stwierdzenia, jak na przykład „edukacja muzealna odpowiada za te zajęcia", „proszę skierować pytanie do edukacji muzealnej", „zapraszamy edukację muzealną zamiast kierowania wypowiedzi wobec osób ją tworzących".

Podążając za ewoluującymi teoriami i spostrzeżeniami wobec koncepcji muzeów, ich sensu, roli i recepcji oraz obserwując zachodzący proces uspołeczniania i odgrywania coraz ważniejszej roli wobec społeczeństwa, warto podkreślić potencjał obszaru edukacyjnego. Można wręcz postawić pytanie, czy nie będzie stanowić w nomenklaturze koncepcji społecznych światów swoistego *bandwagonu*, przyciągającego innych aktorów swoją atrakcyjnością, stymulującego rozwój muzeów na zasadzie opisywanego przez Fujimurę efektu kuli śnieżnej (Fujimura 1988). Za Florianem Znanieckim i Antoniną Kłoskowską można również zaproponować aktorom edukacji muzealnej status liderów (Znaniecki 1999: 368), przodowników i przywódców (Kłoskowska 1972: 93), działających na arenach subświata edukacji muzealnej[117].

5.6 Podsumowanie

Przywołując słowa socjolożki Nathalie Heinich, iż „[n]iektórzy socjologowie sztuki skłonni są twierdzić, że nasza dyscyplina lepiej opowiada o dziełach aniżeli historia sztuki" (2019: 124), można zaryzykować twierdzenie, że podobnie muzea badane i opisywane w kontekście

[116] Opakowanie (*package*) dotyczy specjalistycznej terminologii i stylu pracy, wiąże się ze stosowanymi narzędziami, metodami czy teoriami. Pozwala podtrzymywać dany świat społeczny poprzez obudowywanie go – opakowywanie w charakterystyczne określenia i zasady (Fujimura 1997).

[117] Według Grzegorza Pyszczka „rola przodownika dla sprawnego funkcjonowania wymaga pewnej areny społecznej. Przodownik musi mieć pewną przestrzeń społeczną, na tle której będzie dostrzegalny dla tych, których ma inspirować, i dla tych, którzy mogą go naśladować" (Pyszczek 2004: 42).

socjologicznym mogą dostać odpowiedzi na pytania, których zaangażowani w ich działalność społeczni aktorzy jeszcze nie postawili. Duża liczba zadań nałożonych przez muzea i ról, które odgrywają, szczególnie wobec różnych grup aktorów w społeczeństwie, implikuje zasadność analizy z wykorzystaniem wielu subdyscyplin. Poszukiwanie i definiowanie komplementarności elementów z poziomu systemu kulturowego prowadzi do poziomu społeczno-kulturowego. Zarówno motywacje jednostek i grup, jak i sprzeczności rywalizacyjne mogą być źródłem wiedzy dla podmiotów sprawczych.

Refleksje te pozwalają zwrócić uwagę na edukację muzealną w dwóch perspektywach. Pierwszą można określić jako metateorię. Związana jest ona ze znaczeniem edukacji muzealnej oraz świadomością wielokierunkowej odpowiedzialności, które określają przydatność muzeum, wpływają na aktywizm społeczny, biorą udział w konstruowaniu świata społecznych znaczeń, stanowią o jej udziale w nieustannym negocjowaniu odbywającym się w mikroświecie muzealnym i makrorzeczywistości poza murami instytucji. Druga perspektywa pozwala na praktyczne odniesienie się do funkcjonowania obszarów edukacji muzealnej w działalności instytucji muzealnych. Obejmuje szanse i zagrożenia, słabe i mocne strony związane z doświadczeniami i planami, wyniki prowadzonych badań i obserwacji podejmowanych wyzwań, redefiniowanych strategii i oczekiwań społecznych.

Wielość możliwych perspektyw wspomnianych na początku rozdziału daje szansę na analizę badanego problemu w ujęciach i rozumieniu subdyscyplin socjologicznych, które podobne zjawiska ujmują w innym układzie odniesień. Znalezienie pomiędzy nimi łączników, dla dobra wielokierunkowego rozumienia i wyjaśniania zachodzących procesów, może jednak być nie tyle pomocne, ile wręcz konieczne.

6 Metodologia procesu badawczego

6.1 Problem badawczy i hipotezy

Badania były prowadzone w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego. Podczas pracy badawczej wykorzystano elementy metodologii teorii ugruntowanej (MTU) opracowanej przez Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa, opisane w publikacji ich autorstwa zatytułowanej „Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego" i wydanej po raz pierwszy w 1967 roku (Glaser, Strauss 2009). Metodologia została stworzona przez Glasera i Straussa, a rozwinęły ją między innymi Juliet Corbin, Kathy Charmaz i Adele Clarke.

Według zasad MTU w toku procesu badawczego tworzona jest teoria średniego zasięgu, oparta na systematycznie zbieranych danych empirycznych, odnoszących się ściśle do badanej rzeczywistości (Konecki 2009: XII we wstępie do Glaser, Strauss 2009). Według Krzysztofa Koneckiego elementami składającymi się na teorię ugruntowaną są kategorie i własności tych kategorii oraz hipotezy (Konecki 2000: 27–30). Założeniami metodologii teorii ugruntowanej jest brak prekonceptualizacji przed przystąpieniem do badań, a pojęcia i hipotezy tworzone są dopiero w toku badań. Są one zanurzone w badanym świecie, w perspektywie badanych. Projekty badawcze realizowane według MTU mają zazwyczaj formę powtarzających się cykli, zakładających postawienie pytań badawczych, zbieranie danych, analizę i identyfikowanie znajdujących się w nich luk, stawianie kolejnych pytań oraz powrót w teren i znów zbieranie danych.

Podczas prowadzonych badań autorka nie miała na celu odkrywania ani konstruowania teorii, a bieżące studium wykorzystywało elementy MTU. Hipotezy zostały postawione już na początku. Zbudowano je z pojęć funkcjonujących w obiegu naukowym oraz dokumentach instytucji muzealnych. Autorka traktowała je jako pojęcia uwrażliwiające[118] i postawiła sobie za cel doprecyzowanie ich i zdefiniowanie w toku badań, z perspektywy respondentów stanowiących aktorów społecznych zanurzonych w badane *milieux*. Pojęcia te zostały potem zaprezentowane na grafach jako kategorie wraz z definiującymi je własnościami tworzącymi

[118] Pojęcia uwrażliwiające autorka rozumie za Herbertem Blumerem jako kierunek patrzenia, który badacz powinien przyjąć wobec przypadków empirycznych. Pojęcie uwrażliwiające nie może być jednoznaczne, powinno uczulać, uruchamiać wrażliwość badacza i wzmacniać jego perspektywę podczas procesu badawczego. „Brak im precyzyjnego odniesienia i znaków identyfikacyjnych, które pozwalają na ostre, odcinające wyodrębnienie konkretnego przypadku i jego treści. Polegają one natomiast na ogólnym poczuciu tego, co znaczące" (Blumer 2007: 115).

mapy relacji. Relacje między pojęciami, opisane wcześniej w hipotezach, były rozpatrywane w odniesieniu do własności, o których mówili respondenci. Na pewnym etapie analizy dostrzeżono analogię między badanym środowiskiem muzealniczym a koncepcją społecznego świata opisaną przez Anselma Straussa, współtwórcę MTU. Podczas analizowania danych wykorzystano występujący tam pakiet pojęć uwrażliwiających.

Autorka pracowała metodą ciągłego porównywania. Wywiady były prowadzone w muzeach różnego typu, a respondenci reprezentowali siedem różnych stanowisk: od pozycji dyrektora po osobę pilnującą ekspozycji. Wykorzystano narzędzia z częściowo analogicznymi pytaniami w celu uchwycenia różnych perspektyw. Zastosowano także elementy teoretycznego doboru próby. Dobieranie respondentów było rozciągnięte w czasie, aby stopniowo odpowiadać na pojawiające się pytania, na przykład na pewnym etapie dołączono do próby także osoby z publiczności, będące odbiorcami oferty edukacyjnej. W przypadku wywiadów grupowych (FGI) postąpiono podobnie. W pierwszej kolejności przeprowadzono dwa wywiady grupowe w gronie polskim z dyrektorami i edukatorami, następnie dwa w gronie międzynarodowym oraz jeden wśród polskich edukatorów. W trakcie badań podejmowano też próby częściowego definiowania i precyzowania pojęć. Badaczka pracowała także metodą naprzemiennych etapów badawczych i analitycznych. Już od etapu analizy danych zastanych scenariusze do polskich wywiadów grupowych powstawały na podstawie wiadomości wynikających z wywiadów pogłębionych. Scenariusze do zagranicznych fokusów wynikały natomiast z doświadczeń i obserwacji zebranych podczas wywiadów polskich. Podczas pracy zastosowano triangulację metod, uwzględniającą analizę danych zastanych, indywidualne wywiady pogłębione (IDI) oraz wywiady grupowe (FGI).

Przyjęto na etapie prekonceptualizacji, że należy poczynić pewne założenia wobec problemu badawczego. Decyzja ta, wynikająca z obserwacji, wiedzy i doświadczenia zawodowego, została podjęta świadomie. U jej podstaw leżały także zainteresowania indywidualne i rozwój zawodowy, poparte zaangażowaniem w działalność muzealniczą na różnych etapach: od wolontariusza, przez edukatora, koordynatora, kuratora, aż po kadrę kierowniczą i zarządzającą. Równie istotna jest specyfika badanego obszaru, wymagająca wnikliwej obserwacji i namysłu. Koncepcje dotyczące społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej nie wybrzmią w pełni ze zgromadzonych danych bez znajomości uwarunkowań i ich determinantów.

Na tej podstawie oraz dzięki wtórnej analizie danych zastanych określono cztery kategorie, z których zbudowano dwie hipotezy. Kategorie te skupiały uwagę badaczki i nadawały dalsze kierunki prac realizowanych poprzez naprzemienne analizy i zbieranie danych, ciągłe porównywanie oraz teoretyczne próbkowanie. Przeprowadzono 59 wywiadów indywidualnych (IDI) oraz 5 badań grupowych (FGI).

Wśród analizowanych dotychczas prac badawczych traktujących o funkcjonowaniu muzeów, ich społecznej funkcji oraz ściślej: edukacji muzealnej nie pojawia się wiele przykładów stosowania tej metodologii. Jej potrzebę postulowała Magdalena Lorenc w odniesieniu do Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku (Lorenc 2020), jednak zastrzegła, że szuka w ten sposób odpowiedzi na pytania z zakresu nauk politycznych. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy do tej pory to badacze działający w ramach MTU nie znajdowali przedmiotu analizy w tym obszarze, czy też muzeolodzy nie sięgali po szeroki wachlarz wynikających z niej możliwości.

Metody jakościowe mogą dostarczyć wiedzy na temat motywów, aktów woli, opinii czy ocen, a także deklarowanych postaw wobec analizowanych problemów badawczych (Wiśniewski 2016: 41). Muzea, muzealnictwo, edukacja muzealna są zaś tematami wielowątkowymi, uwalniającymi potencjał badawczy z różnych perspektyw. Jak mówił Marek Gorzko: „MTU uwalnia kreatywność i potencjał badacza, jednocześnie dostarczając narzędzi do zachowania dyscypliny myślenia i wnioskowania naukowego" (cyt. za Bukalska 2019: 96). W przypadku omawianego procesu badawczego, przypadającego na okres ogólnoświatowej pandemii wirusa COVID-19, a więc wyjątkowy, trudny do definiowania, metodologia ta dostarczyła narzędzi pozwalających na możliwie optymalną precyzję.

Głównym problemem badawczym, wynikającym z doświadczania i obserwacji zawodowych pozwalających na refleksję o uspołecznianiu się muzeów, było określenie miejsca i roli przypisywanej współcześnie edukacji muzealnej w perspektywie rozwoju muzealnictwa. Postawiono zatem na wstępie dwie hipotezy:

H1. Efektywna działalność jednostek muzealnych w Polsce uwarunkowana jest poziomem zaangażowania w edukację muzealną.

H2. Rozwój instytucjonalny i programowy jednostek muzealnych w Polsce związany jest z koncepcją społecznej odpowiedzialności.

Poszukiwano także koncepcji powiązanych z tymi zagadnieniami, wśród których warto wymienić interpretację wyrażeń „społeczna odpowiedzialność muzeów" oraz „społeczna

odpowiedzialność edukacji muzealnej", zaangażowanie w edukację muzealną, a także rolę edukacji muzealnej wewnątrz instytucji oraz wobec publiczności. Istotne było pochylenie się nad perspektywami demokratyzacji i inkluzyjności muzeów, z czym wiążą się zagadnienia misji i celów ich działalności oraz strategie rozwoju muzealnictwa i poszczególnych instytucji.

Dodatkowy obszar problemowy, który pojawił się w trakcie procesu badawczego, dotyczył zmian zachodzących w edukacji muzealnej i relacji z publicznością wywołanych przez pandemię wirusa COVID-19.

6.2 Triangulacja danych

Proces badawczy był wieloetapowy, by można było wracać do zadawania pytań po analizie zebranych danych. Analizie zostały poddane ilościowe oraz jakościowe dane zastane oraz wywołane dane jakościowe. Należy wyszczególnić główne etapy, na których wykorzystywane były dane.

Hipotezy były stawiane na podstawie doświadczeń zawodowych autorki, danych NIMOZ, GUS oraz ICOM. Pierwotny, celowy dobór próby został dokonany na podstawie dokumentów strategicznych, korespondencji z instytucjami muzealnymi oraz danych NIMOZ. Kategorie do hipotez były formułowane głównie na podstawie danych wynikających z wywiadów pogłębionych (IDI) oraz wywiadów grupowych (FGI). Analiza muzealnictwa w Polsce z wykorzystaniem koncepcji społecznych światów, zakładająca odniesienie do problemu badawczego, który jest szerszy tematycznie niż hipotezy, obejmowała poza wywołanymi danymi jakościowymi również dane zastane.

6.2.1 Analiza danych zastanych

Podczas pracy korzystano z wyników badań prowadzonych w ramach projektu Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów (NIMOZ), zatytułowanego „Statystyka muzeów" z uwzględnieniem danych za rok 2017 i 2018 (Statystyka muzeów. Muzea w 2017; Statystyka muzeów. Muzea w 2018). Istotne były również wyniki badań prowadzonych w latach 2009–-2011 przez Forum Edukatorów Muzealnych, wydane w formie raportu jako „Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce" (Szeląg 2012) i uzupełnione w późniejszych latach o suplementy (Szeląg 2014a, Szeląg 2014b). Uwzględniono także dane ujęte w raporcie „Publiczność muzeów w Polsce. Badania pilotażowe" autorstwa Piotra T. Kwiatkowskiego oraz Beaty Nessel-Łukasik

(Kwiatkowski, Nessel-Łukasik 2017) i w raporcie tych samych autorów „Muzeum w społeczności lokalnej" (Kwiatkowski, Nessel-Łukasik 2018a) zamówionym przez NIMOZ.

Znaczące były dane zawarte w raportach „Kultura 2019" oraz „Kultura 2020", opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny (GUS)[119]. Uwzględniono także badania prowadzone przez ICOM, a dotyczące funkcjonowania muzeów i ich pracowników na całym świecie podczas pandemii wirusa COVID-19 (ICOM 1 report COVID-19 2020[120]; ICOM 2 report COVID-19 2020[121]; ICOM 3 report COVID-19 2021[122]). W związku z koniecznością analizy sytuacji dotyczącej muzealnictwa w okresie pandemii korzystano także z badania typu CAWI Muzeum Narodowego w Krakowie, zatytułowanego „Zmiany – dlaczego nie? Muzeum Narodowe w Krakowie po pandemii"[123], oraz raportu z badania instytucji kultury Magdaleny Pasternak-Zabielskiej, przeprowadzonego wraz z NIMOZ i Forum Edukacji Muzealnej w 53 polskich muzeach[124]. Uwzględniono również materiały określające strategię rozwoju muzeów w Polsce oraz sformułowania misji muzeów dostępne na poszczególnych stronach internetowych instytucji. Trzeba także wspomnieć raport NIMOZ z 2012 roku zatytułowany „Strategia Rozwoju Muzealnictwa – założenia programowe"[125]. Dzięki badaniom NIMOZ z 2017 roku w ramach projektu „Statystyka muzeów" ustalono, że 147 z 247 badanych muzeów, co stanowiło około 14% wszystkich muzeów w Polsce, dysponowało strategią wizerunkowo-promocyjną lub badaniami wizerunkowymi oraz dotyczącymi struktury

[119] GUS, Urząd Statystyczny w Krakowie (2020), *Kultura w 2019 r.*, Warszawa, Kraków, https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/gus/kultura_w_2019.pdf, oraz GUS, Urząd Statystyczny w Krakowie (2021), *Kultura w 2020 r.*, Warszawa, Kraków, https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/gus/kultura_w_2020.pdf [dostęp: 10 stycznia 2022].

[120] ICOM 1 report COVID-19 (2020), *Museums, museum professionals and COVID-19,* https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf [dostęp: 20 października 2021].

[121] ICOM 2 report COVID-19 (2020), *Museums, museum professionals and COVID-19: follow-up survey* https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-EN_Follow-up-survey.pdf [dostęp: 20 października 2021].

[122] ICOM 3 report COVID-19 (2021), *Museums, museum proffesionals and COVID-19: third survey*, https://icom.museum/wp-content/uploads/2021/07/Museums-and-Covid-19_third-ICOM-report.pdf [dostęp: 20 października 2021].

[123] Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Warszawie (F. Skowron, K. Maziarz, A. Walczyk) (2020), *Zmiany – dlaczego nie? Muzeum Narodowe w Krakowie po pandemii, raport z badań*, Kraków, Muzeum Narodowe w Krakowie, https://media.mnk.pl/images/upload/aktualnosci/2020/Ankieta/MNK%20po%20pandemii%20-%20pe%C5%82ny%20raport.pdf [dostęp: 10 maja 2021].

[124] Pasternak-Zabielska, Magdalena (2021), *Raport z badania Instytucje kultury w okresie Covid-19. Muzealne strategie docierania do widzów*, Warszawa, https://nimoz.pl/files/articles/252/Raport_z_badania_Insytucje_kultury_w_okresie_covid.pdf [dostęp: 10 maja 2021].

[125] NIMOZ (2012), *Raport. Strategia rozwoju muzealnictwa. Założenia programowe*, Warszawa, https://www.nimoz.pl/files//articles/133/Raport_Strategia_Rozwoju_Muzealnictwa_-_zalozenia_programowe001.pdf [dostęp: 10 stycznia 2022].

publiczności[126]. W kwestionariuszu nie zawarto natomiast pytania o dokument dotyczący strategii zarządzania. W wyniku skierowanej drogą pisemną przez autorkę pracy do tych 147 muzeów prośby o udostępnienie w celach badawczych materiałów dotyczących strategii promocyjno-wizerunkowej lub badań struktury publiczności odpowiedziało 65 muzeów, z czego 60 pozytywnie. Muzea te deklarowały chęć współpracy i były otwarte na dalsze możliwości udziału w projektach dotyczących strategii, badań i rozwoju. W wyniku przeprowadzonych w następstwie odpowiedzi rozmów najchętniej dzieliły się ogólnymi strategiami rozwoju. Interesujące jest, że pytanie o funkcjonowanie instytucji na podstawie dokumentu strategicznego dotyczącego rozwoju w perspektywie długoterminowej nie pojawiało się w ankiecie NIMOZ, a mimo to muzea, które odpowiedziały twierdząco na pytanie o strategie wizerunkowo-promocyjne, dysponowały najczęściej spisaną ogólną strategią rozwoju, dostępną w estetycznej graficznie wersji, wprowadzoną zarządzeniem dyrektora danej instytucji.

Jedno z muzeów zastrzegło, że dokumenty dotyczący strategii wizerunkowej może udostępnić jedynie w swojej siedzibie i tylko do wglądu. Inne napisało, że dyrekcja nie wyraża zgody na udostępnianie wyników badań struktury publiczności. Także jedna z instytucji poinformowała, że ponieważ jest w trakcie przebudowy, to pracownicy są zajęci kwestiami inwestycyjnymi, a nie określaniem programu działania. Było również muzeum, które w odpowiedzi napisało, że nie analizuje statystyk, ani nie wyciąga wniosków z prowadzonych w nim badań. Były także muzea, które podczas rozmowy telefonicznej bądź mailowej deklarowały chęci współpracy, ale ostatecznie nie odpowiedziały i nie wysłały materiałów mimo ponawianych próśb.

W efekcie muzea udostępniły na potrzeby opisywanych badań 35 dokumentów, z czego 22 związane ze strategią rozwoju, a 13 dotyczących badań publiczności. Poniżej znajduje się ich wykaz, w dwóch tabelach (tab. 3, tab. 4), z podziałem na dane dotyczące planów rozwoju instytucji oraz dane dotyczące badań publiczności. W tabelach uwzględniono tytuły materiałów, które nie tylko oddają ich charakter, ale także ukazują sposób myślenia na temat dokumentów strategicznych w muzeach oraz rodzaj prowadzonych badań.

[126] Dane za 2017 rok zostały opublikowane pod koniec 2018 roku. Co roku zmieniana jest częściowo ankieta kierowana do muzeów, zatem w kolejnych latach nie było informacji, ani danych w badanym obszarze. Zaproszenie do udziału w badaniach wysłano do muzeów w drugim kwartale 2019 roku.

Tabela 3. Materiały dotyczące planów rozwoju instytucji.

Tytuł dokumentów	Liczba otrzymanych dokumentów
Strategia rozwoju	14
Strategia rozwoju wraz ze strategią komunikacji	1
Założenia do strategii rozwoju na 5 lat	1
Plan działania, misja, funkcje statutowe oraz wizja	1
Plan działania muzeum na 5 lat	1
Założenia programowe muzeum	1
Koncepcja funkcjonowania, rozwoju, organizacyjna i finansowa	1
Opis celów strategicznych	1
Upowszechnić misję muzeum – strategia działania	1
Łącznie	**22**

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Materiały związane z badaniami publiczności oraz instytucji.

Tytuł dokumentu	Liczba otrzymanych dokumentów
Badanie wizerunku i doświadczenia zwiedzających	1
Raport GFK Polonia z badania jakościowego „Wystawa główna oczami zwiedzających”	1
Sprawozdanie dotyczące liczby przeprowadzonych lekcji muzealnych i frekwencji	1
Dwa raporty badań dotyczących spędzania wolnego czasu przez mieszkańców najbliższej dzielnicy muzeum, wykonane w odstępie 3 lat	1
Raport z badania ilościowego turystów zagranicznych muzeum	1
Wyniki badania ankietowego publiczności muzealnej na temat wrażeń po zwiedzaniu	1
Ewaluacja projektu edukacyjnego prowadzonego przez muzeum	1
Audyt systemu informacji wizualnej	1
Badanie zlecone przez urząd miejski nadzorujący dane muzeum, dotyczące zebrania wiedzy o aktualnym wizerunku muzeum oraz planach wobec zmian funkcjonowania tejże instytucji	1
Analiza popytu na projekt modernizacji wystawy stałej w muzeum	1
Polityka edukacyjna muzeum – wstępne założenia	1
Historia muzeum i wystaw	1
Praca dyplomowa na temat historii i możliwości rozwoju muzeum	1
Łącznie	**13**

Źródło: opracowanie wlasne.

6.2.2 Badania – indywidualne wywiady pogłębione (IDI)

Od 2013 roku NIMOZ prowadzi badania w ramach projektu „Statystyka muzeów”. Z opublikowanych danych za rok 2017 wynikało natomiast, że w badaniu wzięło udział 247 muzeów, co stanowiło 24,1% wszystkich muzeów w Polsce. Ich ogólna liczba, bez względu na

formę własności, wynosiła 1027[127]. Z uzyskanych dzięki uprzejmości NIMOZ informacji wynika, że 147 z 247 ankietowanych muzeów dysponowało strategią wizerunkowo-promocyjną lub badaniami wizerunkowymi oraz dotyczącymi struktury publiczności. Na tym etapie podjęto decyzję, że do dyrekcji tych instytucji zostanie skierowane pismo z prośbą o współpracę na potrzeby naukowe w zakresie społecznej edukacji muzealnej i o udostępnienie wspomnianych dokumentów. W konsekwencji wywiady zostały przeprowadzone zarówno w muzeach, które deklarowały na potrzeby badań NIMOZ strategię lub badania publiczności, jak i w muzeach spoza tej listy.

6.2.2.1 Logika doboru próby

Jak wspomniano, w wyniku wysłania tradycyjną pocztą do 147 muzeów pisma z zaproszeniem do współpracy odpowiedziało 65 muzeów, z czego 60 pozytywnie. Następnie, po analizie udostępnionych dokumentów pod kątem miejsca działu edukacji w strukturze organizacyjnej muzeum, w koncepcjach jego rozwoju, w kształtowanym wizerunku i roli oraz w prowadzonej komunikacji, a także charakteru ich zbiorów, lokalizacji na mapie kraju oraz podległości organizacyjnej, zostało wybranych sześć muzeów z różnych obszarów Polski. Do tych instytucji zostały ponownie wysłane pisma z prośbą o współpracę i możliwość przeprowadzenia indywidualnych wywiadów. Dobrano także dwa muzea spoza tej listy. Były to instytucje, które nie brały udziału w projekcie „Statystyka muzeów", ani nie dysponowały strategiami rozwoju czy wizerunku oraz dokumentami związanymi z badaniami publiczności. Jedno z nich odmówiło i w związku z tym do udziału w badaniach zaproszono kolejne muzeum. Typologia muzeów, co do których podjęto decyzję o prowadzeniu wywiadów, została przedstawiona w tabeli 5.

[127] Według bazy Zespołu ds. Statystyki Muzeów (Statystyka w muzeach 2018: 8).

Tabela 5. Typologia badanych muzeów.

lp.	Typ muzeum ze względu charakter i rodzaj zbiorów	Typ organizatora	Typ lokalizacji
1.	Muzeum regionalne o charakterze encyklopedycznym	Organy współprowadzące: lokalny urząd marszałkowski oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	Miasto wojewódzkie
2.	Muzeum miejskie, wielooddziałowe, encyklopedyczny charakter zbiorów	Samorządowa instytucja kultury, dla której organizatorem jest miasto	Miasto wojewódzkie
3.	Zabytkowe założenie pałacowo-ogrodowe	Samorządowa instytucja kultury, dla której organizatorem jest samorząd województwa	Wieś położona w odległości ok. 20 km od miasta wojewódzkiego
4.	Muzeum na wolnym powietrzu zwane skansenem, muzeum z oddziałami	Samorządowa instytucja kultury, dla której organizatorem jest samorząd województwa	Miasto na prawach powiatu
5.	Muzeum przemysłowe	Organizatorzy: samorząd województwa oraz inne niż MKiDN ministerstwo, muzeum jest tzw. muzeum rejestrowym	Wieś
6.	Muzeum historyczne, narracyjne, o znaczeniu zarówno polskim, jak i ogólnoświatowym	Państwowa instytucja kultury. Organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	Miasto wojewódzkie
7.	Muzeum narodowe, wielooddziałowe	Organizator: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	Miasto wojewódzkie
8.	Muzeum okręgowe, encyklopedyczne, z kilkoma oddziałami	Samorządowa instytucja kultury, dla której organizatorem jest miasto	Miasto na prawach powiatu

Źródło: opracowanie własne.

W każdym z muzeów zaplanowano przeprowadzenie indywidualnych wywiadów (IDI)[128] z siedmioma respondentami będącymi pracownikami oraz jednym przedstawicielem publiczności jako odbiorcą oferty edukacyjnej danej instytucji. Wśród respondentów mieli znaleźć się: dyrektor, zastępca dyrektora do spraw kontaktu z publicznością/edukacyjnych/komunikacyjnych/promocyjnych/ (zależnie od nazewnictwa w danej instytucji), kierownik działu związanego z edukacją, kierownik działu

[128] Wywiady indywidualne (IDI) oraz badania grupowe (FGI) omówione w dalszej części pracy były realizowane w ramach programu grantowego Ministerstwa Edukacji i Nauki, realizowanego przez Katedrę Socjologii Kultury na Wydziale Społeczno-Ekonomicznym UKSW w latach 2020-2021, nr SONP/SP/463450/2020.

odpowiedzialnego za promocję/komunikację/marketing, kurator lub kustosz zbiorów oraz osoba pilnująca ekspozycji lub ją nadzorująca.

W jednym tylko muzeum dyrektor nie mógł wziąć udzału w badaniu, ponieważ w tym czasie był jedynie osobą pełniącą obowiązki dyrektora i nie zdecydował się na udzielenie wywiadu. W dwóch instytucjach nie było stanowiska zastępcy dyrektora do spraw edukacyjnych/komunikacyjnych/promocyjnych/kontaktu z publicznością. Także w dwóch muzeach kompetencje edukacyjne były połączone z promocyjnymi, zatem możliwe było przeprowadzenie wywiadu z jednym kierownikiem odpowiadającym za oba obszary.

Koncepcja przeprowadzenia wywiadów z siedmioma pracownikami każdego z badanych muzeów miała pozwolić na uchwycenie jak największej liczby perspektyw wobec badanych problemów. Miała też umożliwić zanurzenie się w badany świat w celu spojrzenia na edukację muzealną zarówno od strony odpowiedzialnych za nią osób, jak i dyrekcji, kuratorów, pracowników zajmujących się promocją oraz bezpieczeństwem zbiorów. Dołączenie do grona respondentów pracowników związanych z ochroną i nadzorem jest nowatorskim pomysłem wśród badań prowadzonych w muzeach. Nie bierze się niestety pod uwagę, że osoby te mogą mieć szeroką wiedzę na temat zwiedzających, ale i działań innych pracowników poruszających się po salach ekspozycyjnych. Co warte podkreślenia, ich podstawowym zadaniem jest obserwacja. Zapomina się jednak, że nie jest to jedynie obecność w muzeach. Często są to osoby wiele lat pracujące w instytucjach muzealnych, a zatem ich doświadczenie i wnioski mogą stanowić bogaty materiał badawczy. Przeprowadzenie wywiadu z odbiorcą oferty edukacyjnej stanowiło natomiast szansę na przyjrzenie się potrzebom i wizji edukacji muzealnej nie tylko w środowisku wewnętrznym, lecz również z perspektywy użytkowników.

6.2.2.2 Metodyka badania

W następstwie skierowania do ośmiu muzeów pism podejmowany był kontakt bezpośredni. Najpierw łączono się przez telefon z sekretariatem, a następnie kontakt z respondentami nawiązywany był telefonicznie bądź mailowo w celu ustalenia terminu i szczegółów rozmowy. Ze względu na okres pandemii wirusa COVID-19 i czasowe ograniczenia wprowadzone na poziomie rządowym, związane z zamknięciem muzeów czy koniecznością pracy zdalnej, poza jednym muzeum, wszystkie wywiady musiały być przeprowadzone podczas rozmów telefonicznych. Następnie zarejestrowane rozmowy zostały poddane transkrypcji. Trwały one

między 50 a 75 minut. Scenariusze rozmów z poszczególnymi pracownikami dostępne są w aneksie.

Warto jednak podkreślić, że część pytań w scenariuszu była taka sama dla wszystkich lub większości respondentów, a niektóre różniły się ze względu na stanowiska rozmówców, uwzględniające różne kompetencje. Koncepcja prowadzenia wywiadów z osobami tak zwanej obsługi pilnującej ekspozycji spotykała się z dużym zainteresowaniem pozostałych pracowników muzeów. Mimo iż są to osoby, które mogą mieć najwięcej obserwacji dotyczących zwiedzających, w codziennej praktyce instytucji nie ma praktyki brania pod uwagę ich wniosków. Sami respondenci także nieraz byli zaskoczeni, że ich zdanie i doświadczenie mogą stanowić ważny materiał badawczy. Opierając się na metodologii teorii ugruntowanej, założono, że wywiady będą prowadzone sukcesywnie w kolejnych instytucjach, tak by można było uzupełnić braki w danych czy uszczegółowić badania. Uwagi wymagało zadawanie pytań w obszarze tematycznym kategorii ujętych w hipotezach oraz zagadnienie społecznej odpowiedzialności określone w tytule pracy. Kiedy respondent nie potrafił sformułować odpowiedzi, zadawane mu były pytania pomocnicze.

6.2.3 Badania – zogniskowane wywiady grupowe (FGI)

Następnym etapem procesu badawczego miały być badania grupowe (FGI), które ze względu na okres pandemii, przy zachowaniu możliwie największej ilości wskazówek metodologicznych, musiały zostać przeprowadzone online. Pierwotnie zakładano cztery badania grupowe, z czego dwa pierwsze z udziałem osób z Polski, a dwa kolejne – o charakterze międzynarodowym – z udziałem uczestników zagranicznych. Finalnie postanowiono o przeprowadzeniu dodatkowego, piątego badania grupowego, w którym uczestniczyli polscy muzealnicy. Badania grupowe miały stanowić wywiady wśród ekspertów. Przeprowadzono zatem pięć wywiadów:

1. Badania grupowe online nr 1 (FGI) w gronie kadry zarządzającej w polskich muzeach.
2. Badania grupowe online nr 2 (FGI) w gronie kadry kierowniczej związanej z edukacją w polskich muzeach.
3. Międzynarodowe badanie grupowe online nr 3 z udziałem zagranicznych uczestników w gronie zarządzających muzeami.
4. Międzynarodowe badanie grupowe online nr 4 z udziałem zagranicznych uczestników w gronie osób odpowiedzialnych za obszary edukacji.

5. Badania grupowe online nr 5 przeprowadzone wśród polskich uczestników w gronie edukatorów.

Scenariusze badań grupowych dostępne są w aneksie. Wywiady w języku polskim dotyczyły zagadnień związanych z edukacją muzealną, partycypacją, lokalnym zaangażowaniem muzeów. Wiązały się z oceną aktualnego stanu, diagnozą potrzeb, perspektyw rozwoju, szans i wyzwań edukacji muzealnej. Wywiady międzynarodowe pozwoliły natomiast na zarysowanie szerszego kontekstu, ukazanie innych potencjalnych procesów i modeli działalności oraz wprowadzenie do badań nowych kierunków obserwacji i analizy.

6.2.3.1 Logika doboru próby

Badania grupowe miały charakter ekspercki. Ważne było, by uczestnicy reprezentowali różne stanowiska i typy muzeów różniące się pod względem doświadczenia w realizacji projektów, wielkości, charakteru zbiorów czy lokalizacji. W wywiadach grupowych nr 1 i nr 2 wziął także udział pracownik Instytutu Kultury Polskiej UW[129], nie pracujący w muzeum, lecz naukowo zajmujący się problematyką dzieciństwa oraz pedagogiki i rozwoju dzieci w relacji między innymi z muzeami. Pełnił funkcję eksperta wobec omawianych zagadnień i problemów. Podobną rolę odgrywał w interakcji międzynarodowej w badaniu nr 3 pracownik Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) w Brazylii, będący także przewodniczącym międzynarodowego komitetu w ramach ICOM do spraw badań i rozwoju muzealnictwa (ICOFOM)[130].

Ponieważ w wyniku analizy przeprowadzonych badań nr 1–4 oraz wywiadów pogłębionych uznano, iż należy rozszerzyć zagadnienia związane z obserwacjami i koncepcjami samych tylko edukatorów muzealnych, postanowiono przeprowadzić dodatkowe badanie grupowe. Poszukiwano bowiem danych uzupełniających perspektywę edukatorów na temat ich poczucia sprawczości, współpracy i interakcji z pozostałymi pracownikami, możliwości rozwoju oraz doceniania ich wiedzy i zaangażowania przez dyrekcję, a także pozostałych muzealników. Osoby biorące udział w badaniu nr 5 nie uczestniczyły we wcześniejszych badaniach w ramach tego projektu. Okazało się to słuszną decyzją, ponieważ pozwoliło na dodatkowe obserwacje i wnioski. W grupie, w której byli

[129] W wykazie skrótów opisany odpowiednio jako [Fok_PL_1_3] oraz [Fok_PL_2_4].
[130] W wykazie skrótów opisany jako [Fok_INT_1_2].

jedynie edukatorzy, można było zaobserwować wypowiedzi diagnozujące, często dosłownie, poważne wyzwania i potrzeby w funkcjonowaniu muzeów i muzealników. Z tego powodu, jak wynika z lektury opisu uczestników tego badania, należało szczególnie zadbać o anonimizację, by zminimalizować ryzyko ich identyfikacji.

Pierwszy kontakt z uczestnikami badań nawiązywany był telefonicznie lub mailowo. Po uzyskaniu wstępnej zgody korespondencja organizacyjna była prowadzona wspólnie. Uczestnicy wiedzieli, z kim będą rozmawiać, znali też zakres rozmowy. W badaniu nr 1 wzięło udział siedem osób. W ostatniej chwili ze względów zdrowotnych jedna musiała zrezygnować, co nie wpłynęło znacząco na kwestie metodologiczne, ponieważ nadal liczba osób była odpowiednia. W badaniu nr 2 wzięło udział osiem osób. W badaniach nr 3 i 4 ze względu na międzynarodowy charakter i język angielski wzięło udział po pięć osób. W badaniu nr 5 także uczestniczyło siedem osób.

Ostateczny układ uczestników badań grupowych wyglądał tak, jak w poniższych tabelach (tab. 6, tab. 7, tab. 8).

Tabela 6. Rozkład uczestników badań grupowych nr 1 i nr 2 w gronie polskim.

Nr badania grupowego	Reprezentowane stanowisko	Reprezentowana instytucja	Miasto
1	Członek kadry zarządzającej	Polin. Muzeum Historii Żydów Polskich	Warszawa
1	Członek kadry kierowniczej	Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku, APS im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie	Sulejówek
1	Pracownik naukowo-dydaktyczny	Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski	Warszawa
1	Członek kadry zarządzającej	Muzeum Wsi Lubelskiej, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego	Lublin
1	Członek kadry zarządzającej, kurator wystaw	Biuro Wystaw Artystycznych w Tarnowie	Tarnów
1	Członek kadry zarządzającej	Muzeum im. Przypkowskich w Jędrzejowie	Jędrzejów
1	Członek kadry zarządzającej	Muzeum Stutthof w Sztutowie	Sztutowo
2	Członek kadry kierowniczej	Narodowy Instytut Fryderyka Chopina	Warszawa
2	Kurator wystaw, facylitator, społecznik	Kolektyw Muzea dla Klimatu	ogólnopolskie
2	Członek kadry kierowniczej	Europejskie Centrum Solidarności	Gdańsk
2	Pracownik naukowo-dydaktyczny	Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski	Warszawa

2	Członek kadry kierowniczej	Muzeum Łazienki Królewskie	Warszawa
2	Członek kadry zarządzającej związany z obszarem edukacji	Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Forum Edukatorów Muzealnych	Warszawa
2	Członek kadry kierowniczej	Muzeum Narodowe w Warszawie	Warszawa
2	Wolontariusz	Muzeum Powstania Warszawskiego	Warszawa

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Rozkład uczestników badań grupowych nr 3 i nr 4 w gronie międzynarodowym.

Nr badania grupowego	Reprezentowane stanowisko	Reprezentowana instytucja	Kraj
3	Deputy Director, Education and Visitors	National Museums Liverpool	Wielka Brytania
3	Professor, President of the International Committee for Museology of ICOM (ICOFOM)	Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO)	Brazylia
3	Profesor, President of ICOM Commitee	University of Belgrade	Serbia
3	Learning & Engagement Manager	Santa Cruz Museum of Art & History	USA
3	Chief curator of Modern and Contemporary Arts	Slovak National Gallery, Bratislava	Słowacja
4	Head of Learning and National Programs	The National Gallery in London	Wielka Brytania
4	Head of Education	District Six Museum in Cape Town	Republika Południowej Afryki
4	Head of the Education Centre	Kumu Art Museum in Tallin	Estonia
4	Project Director	Museum of New Zealand Te Papa Tongarewa in Wellington	Nowa Zelandia
4	President of The Association of European Open Air Museums	Bokrijk Provincial Domain	Belgia

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Rozkład uczestników badania grupowego nr 5 w gronie edukatorów polskich.

Nr badania grupowego	Typ muzeum	Lokalizacja
5	Muzeum poświęcone literaturze i historii regionu, z oddziałami, będące samorządową instytucją kultury	Miasto na prawach powiatu
5	uzeum historyczne w obiekcie zabytkowym, z oddziałami, o znaczeniu zarówno polskim, jak i ogólnoświatowym, dla którego organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	Miasto wojewódzkie
5	Muzeum narodowe z oddziałami, współprowadzone przez samorząd województwa oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	Miasto wojewódzkie na prawach powiatu

5	Muzeum poświęcone sztuce współczesnej, stanowiące samorządową instytucję kultury	Miasto wojewódzkie na prawach powiatu
5	Muzeum historyczno-martyrologiczne, dla którego organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz samorząd	Miasto wojewódzkie na prawach powiatu
5	Muzeum historyczne będące samorządową instytucją kultury	Miasto na prawach powiatu
5	Centrum nauki o charakterze pracy podobnym do muzeum	Miasto wojewódzkie

Źródło: opracowanie własne.

6.2.3.2 Metodyka badania

Badania grupowe także ze względu na pandemię musiały być prowadzone zdalnie, w formie cyfrowej. W przypadku wywiadów nr 1–-4 skorzystano z oprogramowania WebEx, a w przypadku nr 5 – z platformy Zoom. Prowadzone były przez dwoje moderatorów. Czas ich trwania wynosił 110–130 minut. Przebieg rozmów został zarejestrowany, a następnie poddany transkrypcji i kodowaniu.

Warto zaznaczyć, że mimo realizacji badań w wersji cyfrowej, przebiegały one sprawnie technicznie, pozwalały na interakcje między uczestnikami i umożliwiały między nimi dialog. Wymagało to dodatkowego wprowadzenia organizacyjnego przez moderatorów i określenia zasad posługiwania się systemem. Wśród moderatorów implikowało to także dodatkową konieczność czujnej obserwacji reakcji uczestników i sygnalizowania przez nich chęci wystąpień. Podczas badań 1–2 uczestników łączyli się ze swoich domów lub miejsc pracy, a dwoje moderatorów znajdowało się przed jednym komputerem, aby zminimalizować ryzyko problemów technicznych czy komunikacyjnych. Dodatkowo była jedna osoba do pomocy technicznej i obsługi komunikacji poprzez czat. Wpisywała także na czacie zadawane przez moderatorów pytania. Zdalnie dostępny był informatyk, którego pomoc była szczególnie potrzebna przy połączeniu i rozpoczęciu. Należało bowiem zadbać o jak największy komfort uczestników.

W badaniach nr 3–5 moderatorzy i dodatkowa pomoc techniczna znajdowali się w osobnych pomieszczeniach ze względu na zaostrzone wymagania epidemiologiczne. Wymagało to dodatkowej komunikacji pomiędzy nimi poprzez komunikator w telefonie w celu bieżącego omawiania zagadnień związanych z koordynacją czasu czy ewentualnej kolejności zadawanych pytań. Uczestnicy badania byli informowani na początku badania

o obecności niewidocznych osób technicznych i lokalizacji moderatorów. Umożliwiało to komfortową relację, prowadzącą do pogłębionego dialogu podczas prowadzonych rozmów.

Niewątpliwą zaletą cyfrowej wersji badania była możliwość zaproszenia gości z pięciu kontynentów. Nie mogliby oni przyjechać do Warszawy na takie spotkanie w wersji analogowej ze względu na ograniczenia czasowe czy finansowe. Jednym z wyzwań organizacyjnych była konieczność znalezienia godziny umożliwiającej spotkanie osób z różnych stref czasowych. W tym miejscu warto zaznaczyć, że oba badania międzynarodowe były prowadzone w języku angielskim. Późniejsza transkrypcja i kodowanie także były w języku angielskim. Autorka przetłumaczyła natomiast wybrane cytaty na potrzeby omówienia wyników badań.

6.3 Interpretacja danych

Po transkrypcji materiał z wywiadów (IDI) i badań grupowych (FGI) został poddany procedurze kodowania przy pomocy programu Atlas.ti. Podczas kodowania były brane pod uwagę cztery kategorie z których składają się hipotezy oraz związane z nimi zagadnienia. Wychodząc od problemów badawczych koncentrujących się na miejscu i roli edukacji muzealnej oraz interpretacji i podejściu wobec koncepcji społecznej odpowiedzialności, poprzez cztery kategorie, podążano dalej. Należało przeanalizować i doprecyzować na podstawie badań określenia i perspektywy wobec m.in. społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej, społecznej odpowiedzialności muzeów, zaangażowanie w edukację muzealną, roli edukacji muzealnej wewnątrz instytucji oraz wobec publiczności oraz o perspektywy demokratyzacji i inkluzyjności muzeów.

Najpierw powstało drzewo kodowe. Z czasem dostrzeżono także liczne areny sporu. Rama teoretyczna koncepcji społecznych światów pozwoliła analizować więc materiał pod tym kątem, skupiając uwagę na odmiennych perspektywach. Umożliwiło to zdefiniowanie subświata edukacji muzealnej, opisanie zachodzących procesów, diagnozę piętnastu obiektów granicznych i opracowanie toczących się wokół nich aren sporu i dyskusji. Koniecznością stało się usystematyzowanie badanego zagadnienia w ramach trzech głównych obszarów, dotyczących uwarunkowań formalnych, interakcji wewnątrz instytucji oraz zewnętrznych z publicznością.

Określone na początkowym etapie pracy kategorie i hipotezy oraz problemy badawcze, po przeprowadzeniu szerokich badań na podstawie triangulowanych źródeł, umożliwiły

finalnie omówienie hipotez. Każda kategoria została zdefiniowana poprzez opisanie jej cech i własności. Podczas prowadzonych rozmów wybrzmiało dziewięć cech charakteryzujących kategorię efektywnej działalności muzeów, sześć opisujących zaangażowanie w edukacje muzealną, dziesięć w stosunku do rozwoju edukacji muzealnej oraz dziewięć wobec koncepcji społecznej odpowiedzialności. Definicje zostały także zwizualizowane w postaci map relacyjnych stworzonych w programie Atlas. ti.

7 Wyniki badań

Problem badawczy dotyczył miejsca i roli przypisywanych współcześnie edukacji muzealnej przez aktorów społecznych związanych z jednostkami muzealnymi: osoby zarządzające, pracowników i publiczność. Szczególnie ważny jest aspekt odpowiedzialności społecznej realizowanej poprzez działania związane z edukacją muzealną, a zwłaszcza podejście do samej koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej, a także interpretacje tej koncepcji.

W odniesieniu do obszaru problemowego postawiono następujące hipotezy:

- H1. Efektywna działalność jednostek muzealnych w Polsce uzależniona jest od poziomu zaangażowania w edukację muzealną.
- H2. Rozwój instytucjonalny i programowy jednostek muzealnych w Polsce związany jest z koncepcją społecznej odpowiedzialności.

Niebagatelne znaczenie miało zatem określenie i doprecyzowanie interpretacji istotnych pojęć zgodnie z rozumieniem respondentów, m.in. społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej, społecznej odpowiedzialności muzeów, zaangażowania w edukację muzealną, roli edukacji muzealnej wewnątrz instytucji oraz wobec publiczności oraz perspektywy demokratyzacji i inkluzyjności muzeów.

Prowadzone z wykorzystaniem elementów metodologii teorii ugruntowanej (MTU) badania, zaprojektowane w ramach teoretycznych wyznaczonych przez teorię społecznych światów[131], pozwoliły na zdefiniowanie areny dotyczącej kwestii koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej jako obszaru znaczącej debaty. Jednocześnie określono liczne areny stanowiące obszary negocjacji pomiędzy aktorami społecznego świata muzealnictwa, związane z wyzwaniami, trudnościami, szansami, zagrożeniami, zagadnieniami organizacyjnymi czy logistycznymi wokół edukacyjnej funkcji polskich muzeów. Dzięki prowadzonym badaniom, uwzględniającym dokumenty strategiczne muzeów, uczestniczenie w życiu muzealniczym, a także ponad 70 indywidualnych wywiadów i pięć badań grupowych, możliwa stała się próba zdiagnozowania i zdefiniowania tytułowych kwestii społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej oraz powiązanych z tym kluczowych zagadnień, które dotyczyły:

[131] Muzealnictwo jako społeczny świat i edukacja muzealna jako subświat zostały opisane w rozdziale 5. Muzea i ich działalność edukacyjna w perspektywie socjologicznej.

- misji i celów działalności muzeów,
- potrzeb niezbędnych do ich realizacji,
- opinii o działalności prowadzonej w muzeach,
- zdefiniowania i opisania poszczególnych grup odbiorców oraz ich potrzeb,
- relacji ze zwiedzającymi,
- problemów infrastruktury powstałej z myślą o edukacyjnej działalności muzeów,
- zmian zachodzących w muzeach z uwzględnieniem tych, które zostały wywołane przez pandemię wirusa Covid-19,
- komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej muzeów,
- kształtowania wizerunku i budowania marki instytucji.

Wielość perspektyw respondentów – zarówno muzealników o różnych kompetencjach, jak i odbiorców – które pojawiły się w toku badań, pozwoliła na konsekwentne szkicowanie społecznego świata polskiego muzealnictwa, a pogłębianie zagadnień związanych z edukacją muzealną umożliwiło definiowanie kształtujących się granic oraz wyznaczanych przez nie aren i określanie obiektów granicznych. Opisywanie pracy i infrastruktury granicznej, a także mechanizmów zarządzania obiektem granicznym i zachodzących w tych obszarach procesów legitymizacji, segmentacji i profesjonalizacji dało finalnie szansę na opisanie szeregu koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Koncepcje te wybrzmiewały w toku badań i możliwe stało się ich uszeregowanie oraz zdefiniowanie.

Prezentacja wyników została podzielona na cztery części, pozwalające na pełne zbudowanie obrazu badanego zagadnienia. Są to:

1. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej. Uwarunkowania formalne.
2. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach wewnątrzinstytucjonalnych.
3. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych.
4. Omówienie hipotez.

Analizę rozpoczęto od poziomu ustawodawczego, poprzez wewnętrzne zarządzenia i organizacyjne decyzje pokazano perspektywy wobec roli i pozycji edukacji w strukturze oraz misji i strategii rozwoju muzeów. Wydaje się istotne, by zbudować pełen kontekst, rozpoczynając od analizy regulacji prawnych, dokumentów i raportów charakterystycznych dla muzeów, w dalszej kolejności uzupełniając je komentarzami respondentów oraz

wypowiedziami uczestników badań grupowych. Następnie analizie poddano wizję i znaczenie edukacji w wewnętrznej działalności muzeów, jako instytucji zatrudniającej osoby z różnych obszarów kompetencyjnych. W trzeciej części omówiono wyniki badań dotyczące relacji edukacji muzealnej z publicznością. Zarówno druga, jak i trzecia część zostały podzielone według zdiagnozowanych aren negocjacji i debat dotyczących ważnych tematów związanych z funkcją edukacyjną muzeów i jej odpowiedzialnością wobec społeczeństwa. Społeczeństwo rozumiane było jako aktorzy społecznego świata muzealnictwa (druga część) oraz jako zwiedzający i potencjalni zwiedzający (trzecia część).

W części czwartej podjęto się omówienia hipotez. By zdefiniować kategorie z perspektywy badanych, zebrano wspomniane przez nich własności. Zwizualizowano definicje w postaci map relacyjnych powstałych w programie Atlas.ti.

7.1 Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w kontekście organizacyjno-prawnym

Pierwsza część stanowi próbę usystematyzowania wiedzy i zbudowania kontekstu: od analizy regulacji prawnych, dokumentów i raportów charakterystycznych dla instytucji muzealnych przez dane zastane stanowiące dokumenty strategii rozwoju po wyniki badań prowadzonych w muzeach. W związku z potrzebą określenia pozycji edukacji muzealnej w rozwoju instytucji ważne jest zbadanie przypisywanej jej formalnie roli i zakresu kompetencji.

Szerokie ujęcie tematu umożliwia ustalenie kontekstu, w którym funkcjonują muzea. Umiejscowienie ich w siatce pojęciowej prawnych wymagań i regulacji pozwala zwrócić uwagę na ich sytuację formalną. Muzea gromadzą i otaczają opieką zbiory należące do społeczeństwa. Z jednej zatem strony funkcjonują dla społeczeństwa i dla niego zostały powołane, z drugiej jako instytucje kultury są elementem funkcjonowania państwa jako struktury organizacyjnej.

Przedstawione perspektywy stworzą szansę opracowania koncepcji zakresu kompetencji i obowiązków edukacji muzealnej oraz określenia jej roli jako jednego z obszarów działalności muzeów.

7.1.1 Klasyfikacja edukacji muzealnej i edukatora muzealnego w świetle *Ustawy o muzeach*

Podstawowe działania społecznego świata muzealnictwa powinny wyznaczać procesy związane z utrzymaniem i rozwojem muzeów niezależnie od gromadzonych w nich zbiorów. Ich funkcjonowanie reguluje w Polsce głównie Ustawa o muzeach z dnia 21 listopada 1996 r., w której zapisano:

> Muzeum jest jednostką organizacyjną nienastawioną na osiąganie zysku, której celem jest gromadzenie i trwała ochrona dóbr naturalnego i kulturalnego dziedzictwa ludzkości o charakterze materialnym i niematerialnym, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie korzystania ze zgromadzonych zbiorów (Ustawa o muzeach 1996: 1).

W nawiązaniu do ustawy głównym działaniem społecznego świata muzealnictwa jest więc gromadzenie i ochrona dziedzictwa, informowanie i upowszechnianie, kształtowanie wrażliwości oraz umożliwianie korzystania ze zbiorów. Można zatem stwierdzić, że w świetle zapisów prawa edukacja muzealna to szereg powiązanych ze sobą działań. Literalnie słowo „edukacja" nie pojawia się w swoistej preambule stanowiącej pierwsze słowa tej ustawy. Dopiero w czterech ostatnich z dziewięciu punktów artykułu 2, w których opisano, jak muzea realizują powyższe cele, dookreślono, że jest to: „7) prowadzenie działalności edukacyjnej; 7a) popieranie i prowadzenie działalności artystycznej upowszechniającej kulturę; 8) udostępnianie zbiorów do celów edukacyjnych i naukowych; 9) zapewnianie właściwych warunków zwiedzania oraz korzystania ze zbiorów i gromadzonych informacji" (Ustawa o muzeach 1996: 1).

W artykule 32 rozdziału 5, gdzie zdefiniowano stanowiska pracy w muzeum, określając realizowane zadania, w podpunktach 2 i 4 napisano kolejno o „urządzaniu wystaw i udostępnianiu zbiorów do celów edukacyjnych i naukowych, prowadzeniu działalności edukacyjnej, artystycznej, upowszechniającej kulturę lub wydawniczej" (Ustawa o muzeach 1996: 23).

Także w podpunkcie 10 punktu 2 artykułu 33b rozdziału 5 wymienione zostały elementy dorobku zawodowego, wymaganego na stanowisku kustosza dyplomowanego i kustosza. Są to „osiągnięcia w zakresie dydaktyki, edukacji i upowszechniania wiedzy" (Ustawa o muzeach 1996: 27).

Z jednej strony ustawa w żaden sposób nie formułuje ograniczającej definicji edukacji muzealnej, ale z drugiej nie klasyfikuje jej na znaczącej pozycji wśród podstawowych celów. Słowa i zwroty pojawiające się w preambule, takie jak: „informowanie", „upowszechnianie", „kształtowanie wrażliwości" czy „umożliwianie korzystania" nie muszą być odnoszone bezpośrednio do działalności edukacyjnej. Edukacja muzealna jawi się zatem jedynie jako środek do realizacji tych celów. Może to stanowić pewne ryzyko przy dalszym, konsekwentnie w stosunku do ustawy ustalanym statucie czy regulaminie muzeum. Podczas prowadzonych wywiadów wybrani respondenci w opiniowaniu i ocenianiu swojej praktyki zawodowej odwoływali się do konkretnych sformułowań zapisanych w Ustawie o muzeach. Podkreślali również znaczenie kolejności priorytetów w niej wymienionych:

Nawet w ustawie o muzealnictwie jest to tak definiowane, że najpierw jest zachowywanie pamiątek przeszłości, kolekcji różnych, a później jest udostępnianie [Muz_6_Nadz].

Jeden z rozmówców, interpretując pojęcie społecznej odpowiedzialności muzeów, nawiązał w sposób dokładny do zapisów ustawy, twierdząc, że pozwalają one także na określenie misji muzeum. Wyróżnił i podkreślił wyzwania związane z gromadzeniem, konserwowaniem i badaniem zbiorów, a obszar edukacji włączył w swoją wypowiedź, traktując ją jako funkcję dodatkową czy uzupełniającą:

Znaczy mamy swoją misję i mamy swoje zadania związane z ustawą. Czyli przychodzimy do pracy i wiemy, co mamy robić, mamy zachować dziedzictwo kulturowe nasze. I to jest ta społeczna odpowiedzialność wobec społeczeństwa. (…) i to się odbywa poprzez właśnie zbieranie, konserwowanie, badanie rzeczy. (…) i to jest społeczna odpowiedzialność druga, bardzo ważna jest edukacja [Muz_4_Wicedyr].

Istotne jest przywołanie perspektywy pracowników związanych z edukacją, którzy są aktorami bezpośrednio uwikłanymi w prowadzone negocjacje na temat wagi edukacyjnej funkcji muzeów determinowanej przez zapisy ustawowe. Kierownik działu edukacji mówił wręcz o toczącym się sporze. W jego odczuciu brakuje wśród muzealników jednoznacznej decyzji co do kolejności czy priorytetyzowania poszczególnych obszarów podstawowej działalności. Brak takiej decyzji wiąże z treścią ustawy.

W strukturze organizacyjnej, zacznę może od tego, to jest jeden z wielu działów, zgodnie też myślę z Ustawą o muzeach, gdzie tutaj oczywiście muzealnicy toczą spór: niektórzy uważają, że wszystkie cele muzeum są równorzędne, inni, że kolejność tu jest jakaś ważna [Muz_7_KierEdu].

Można zatem stwierdzić, że brak jednoznacznej narracji w ustawie stanowi zagrożenie dla kształtowania myślenia o rozwoju muzeów oraz pracy muzealników. Swoisty niepokój powinny wywołać wypowiedzi próbujące deprecjonować na podstawie zapisów prawa edukacyjny potencjał muzeów. Toczący się w świecie muzealników spór jest czytelny od dłuższego czasu. Podczas rozmów z pracownikami obszarów edukacyjnych bywa sprowadzany do formy gorzkiego żartu. Edukatorzy potrafią sami stwierdzić, parafrazując wypowiedzi usłyszane w muzeach, że na niczym się znają, ponieważ – jak wiadomo – nie są merytoryczni. Taka polaryzacja uniemożliwia zaplanowanie rozwoju instytucji opartego na współpracy zespołu. Warto zwrócić uwagę na wypowiedź, w której kurator zbiorów wyraźnie rozdziela funkcje muzeów i nie znajduje pomysłu na zrównoważony rozwój instytucji.

Ustawodawca to wyraźnie określił, że muszą być przede wszystkim zbiory i taki jest cel, czyli pozyskiwanie zbiorów, opracowywanie i udostępnianie, takie trzy fundamenty. Jak placówka nie ma zbiorów, to nie można jej nazwać muzeum tak naprawdę, można ją nazwać placówką edukacyjną. Z kolei gdybyśmy nie mieli tego udostępniania, czy to w formie wystaw, czy to w formie właśnie edukacji, no to też nie miałoby sensu, bo to by był magazyn, w którym się przechowuje i nic z tego nie robi. Można kłaść nacisk albo na jeden aspekt, albo na inny [Muz_2_Kur].

Barierą dla opracowywania strategicznych i operacyjnych celów muzeów w konsekwencji takich założeń mogą być również trudności w projektowej pracy uwzględniającej interdyscyplinarny charakter zespołu. Klasyfikowanie działalności edukacyjnej jako dodatkowej lub finalnej w procesach zachodzących w muzeach może powodować brak szacunku wobec pracowników związanych z edukacją, ich kompetencji, wiedzy i codziennej pracy.

Edukacja nie może zastąpić pracy galernika czy muzealnika. Najważniejszy jest produkt, który chcemy sprzedać, i w oparciu o badania, w oparciu o zbiory, o ich prezentację oraz aranżację w określonym kontekście dopiero przychodzi edukacja [Muz_8_Dyr].

Jak ukazuje przytoczona wypowiedź, taki sposób myślenia wyłącza doświadczenia i punkt widzenia osób związanych z edukacją z początkowych prac projektowych, kluczowych dla stworzenia odpowiednich warunków umożliwiających później satysfakcjonujące zwiedzanie i kontakt z muzealnymi zbiorami. Stanowisko edukatora muzealnego nie pojawia się w przytoczonej Ustawie o muzeach, jakkolwiek osoby zajmujące się edukacją muzealną formalnie należą według niej do zawodowej grupy muzealników.

Zgodnie z artykułem 32 rozdziału 5:

1. Pracownicy zatrudnieni w muzeach na stanowiskach, na których realizuje się zadania związane z:
1) gromadzeniem i naukowym opracowywaniem zbiorów,
2) urządzaniem wystaw i udostępnianiem zbiorów do celów edukacyjnych i naukowych,
3) organizowaniem badań i ekspedycji naukowych, w tym archeologicznych,
4) prowadzeniem działalności edukacyjnej, artystycznej, upowszechniającej kulturę lub wydawniczej
– tworzą zawodową grupę muzealników.
2. Pracowników, którzy tworzą zawodową grupę muzealników, zatrudnia się na stanowiskach kustosza dyplomowanego, kustosza, adiunkta i asystenta.
3. Pracownik należący do zawodowej grupy muzealników, któremu powierzono zadanie z zakresu urządzania wystawy, polegające na autorskim opracowaniu i zorganizowaniu wystawy oraz merytorycznym nadzorze nad wystawą pełni funkcję kuratora wystawy (Ustawa o muzeach 1996: 24).

Analogicznie jak w przypadku różnic interpretacyjnych wobec edukacyjnych celów i funkcji muzeów, spór toczy się także wokół nazewnictwa i klasyfikacji zawodu edukatora muzealnego. W środowisku muzealników pojawia się podział na pracowników „merytorycznych" i „niemerytorycznych"[132], przy czym do pierwszej grupy zaliczane są osoby pracujące ze zbiorami – historycy, historycy sztuki, archeolodzy czy specjaliści związani z danym zagadnieniem. Te dyskusje i negocjacje na temat treści ustawy i statusu muzealnika toczą się nie tylko w społecznym świecie muzealnictwa, ale także szerzej, na poziomie Ministerstwa Kultury Dziedzictwa Narodowego. Jak zauważył jeden z dyrektorów, brak szerokiego spojrzenia na zapisy w ustawie na poziomie funkcjonowania muzeum i zatrudnionych w nim pracowników staje się wręcz krzywdzący, prowadzi do wewnętrznych podziałów, deprecjonuje wiedzę i kompetencje wielu działających w nim osób. Brak równouprawnienia wśród pracowników powoduje również niedostateczny szacunek wobec siebie nawzajem, a także uniemożliwia partnerski dialog, a w związku z tym interdyscyplinarny charakter pracy. Jak wynika z badań, obecne relacje podkreślają pionową hierarchiczność instytucji, uniemożliwiając efektywną pracę w układzie horyzontalnym, pomiędzy działami i współpracownikami.

Zarówno ja, jak i też cały mój zespół się oburza. Nie umniejszając roli specjalistów według ustawy, ale ci, co pracują w muzeum, to się dawniej nazywało pracownicy trochę merytoryczni. Ale to nie tylko historycy sztuki czy

[132] Nie jest to zasadne. Szersza analiza w omówieniu Areny 3. Debata na temat statusu i tytułów pracowników edukacji muzealnej.

historycy, czy związani z danym kierunkiem zbiorów. Akurat jestem w radzie przy ministrze, w radzie muzeów, i zawsze są dyskusje na ten temat, ale ustawa nie jest zmieniania, nie wiem dlaczego. Obecna wersja jest krzywdząca. Konserwator muzealny nie jest muzealnikiem? Jak edukator, który pracuje w muzeum i wykonuje robotę naprawdę bardzo poważną, bo edukacja to jest naprawdę coś bardzo poważnego. To w związku z tym kto jest, a kto nie jest muzealnikiem? Także, także ja jestem za rozszerzeniem tutaj kategoryzacji i za rozszerzeniem tego, kto jest muzealnikiem [Muz_3_Dyr].

Podczas prowadzonych badań można było zaobserwować, że decyzja dotycząca statusu muzealnika, a w związku z tym tytułowania w ten sposób edukatorów i pracowników edukacji muzealnej zależy bezpośrednio od dyrektora i jego interpretacji zapisów ustawowych. Należy pamiętać, że w kompetencji dyrektora pozostaje prowadzenie polityki kadrowej.

Edukatorzy przede wszystkim są muzealnikami. Wszyscy pracownicy merytoryczni w muzeach są muzealnikami. To z ustawy, proszę pana, wynika [Muz_4_Dyr].

Spór dotyczący definicji muzealnika jest jednak szerszy i nie ogranicza się do działań edukacyjnych; wiąże się bowiem ze wspomnianym już zagrożeniem dzielenia zespołu na osoby merytoryczne i niemerytorycznie. Stosowanie takich określeń może powodować, że pracownik tak zwany niemerytoryczny jest uznawany za osobę niekompetentną. Respondenci podkreślali zatem konieczność redefiniowania ustawy i statutu muzealnika w celu godnej, demokratycznej współpracy, bazującej na zespole specjalistów z wielu dziedzin. Jak zauważył jeden z zastępców dyrektora, także strażnik muzealny wypełniający swoje obowiązki względem muzeum, w którym jest zatrudniony, jest muzealnikiem, mimo że nie wynika to z ustawy:

W księdze stanowisk wpisałem, że człowiek, ten ochroniarz, oprócz tego, że musi znać w cudzysłowie karate, on musi turyście z grubsza powiedzieć, czym zajmuje się muzeum, musi pokazać jakieś ważne zabytki i musi być w to zaangażowany. I ja już przez to uważam, że oni też są muzealnikami, no, chociaż zgodnie z ustawą to tak się to nie wymienia [Muz_4_Wicedyr].

W związku z areną sporu, która będzie towarzyszyła dalszym rozważaniom, warto mieć na uwadze dyskusję o roli edukacji i edukatorów w procesie ustawowego działania, rozwoju i kształtowania wizerunku muzeów. Analizując tę arenę, warto wskazać wszystkich uczestników sporu, dyskusji i negocjacji, nie zapominając, że różnice w pojmowaniu działania zależą od interpretacji własnych czynności, prezentowanych postaw i kształtowanych na ich

temat uzasadnień. Interesujące są perspektywy respondentów wywiadów pogłębionych reprezentujących dyrekcję, kierownictwo edukacji, samych edukatorów, kierownictwo promocji, kustoszy zbiorów, pracowników nadzoru ekspozycji i zwiedzających. Wszystkie te postaci uwikłane są w codzienne funkcjonowanie definiowane ustawą i wynikającymi z niej wewnętrznymi zarządzeniami danych muzeów.

Warto zatem zwrócić uwagę, że podstawowe działanie społecznego świata muzealnictwa nie jest tożsame z działalnością wynikającą z ustawy, zważywszy na brak w niej zapisów dotyczących edukacji muzealnej i związanych z nią aktorów. Własne obserwacje prowadzone w toku pracy zawodowej prowadzą do wniosku, spójnego ze zdaniem respondentów, że szeroka oferta edukacyjna muzeów w Polsce, ukierunkowana zarówno na kształcenie formalne, jak i nieformalne, realizowana jest niezależnie od zapisów ustawowych.

7.1.2 Edukacja muzealna i jej pracownicy w strukturze organizacyjnej muzeów

Działalnością edukacyjną w muzeach zajmują się głównie działy do tego powołane, chociaż bywa i tak, że łączona jest ona z innymi działalnościami i podlega pod działy edukacji i promocji bądź edukacji i wydawnictw. Zróżnicowane nazewnictwo tych działów zależy jedynie od statutu lub regulaminu danej instytucji, czyli w praktyce jest wynikiem wewnętrznych decyzji dyrekcji zatwierdzonych przez organizatora. Pojawiają się takie określenia jak „dział oświatowy", „dział edukacji", „dział popularyzacji", a poza Polską można także spotkać *eduactional department* lub *mediation department* – dział mediacji, *participation* – partycypacji, *brokerage* – pośrednictwa, *social engagement* – zaangażowania społecznego. Nierzadko dział edukacji łączony jest także z działem promocji czy działem komunikacji.

W niektórych muzeach poza działami edukacji są także działy lub sekcje (zależnie od przyjętego w instytucji nazewnictwa) związane z obsługą publiczności. Do ich zadań należy pilnowanie ekspozycji, ale zatrudnione w nich osoby są także merytorycznie przygotowane do odpowiadania zwiedzającym na pytania związane nie tylko z organizacją muzeum czy nawigacją, lecz także treściami zawartymi w wystawie. Bywa także, że funkcję taką sprawują wolontariusze, jak w przypadku Muzeum Powstania Warszawskiego.

Pracowników działów edukacji formalnie, zgodnie z Ustawą o muzeach, można klasyfikować jako kustoszy dyplomowanych, kustoszy, adiunktów i asystentów – w zależności od osiągnięć i stażu pracy. Jednak ta klasyfikacja nie odzwierciedla praktyki, ponieważ w mowie potocznej używa się określeń takich jak: „pracownik/pracowniczka działu edukacji"

czy „pracownik/pracowniczka działu oświatowego", „edukator/edukatorka", „animator/animatorka", „przewodnik/przewodniczka" lub „pedagog muzealny".

W działach edukacji osoby zatrudniane są na umowę o pracę oraz na umowy cywilnoprawne. W większych muzeach pod względem ilości zbiorów i różnorodności oferty programowej działania edukacyjne prowadzone są zazwyczaj przez zewnętrznych edukatorów, czyli osoby zatrudniane na umowy cywilnoprawne w celu prowadzenia zajęć edukacyjnych: warsztatów, lekcji muzealnych, spotkań w galeriach, wykładów. Pracownicy etatowi działów edukacji w takich sytuacjach, poza sporadycznym prowadzeniem zajęć, przede wszystkim realizują nadzór merytoryczny i organizacyjny nad zewnętrznymi edukatorami, kształtują i opracowują ofertę programową, współpracując z pozostałymi pracownikami muzeum, odpowiadają za informacje dotyczące działalności edukacyjnej, czasem także za ich promocję, za kwestie formalnoprawne oraz sprawozdania z działalności edukacyjnej. W mniejszych muzeach zazwyczaj wszelkie tego typu działania wykonują pracownicy etatowi. Według danych NIMOZ z 2018 roku w 60,6% badanych muzeów (co stanowiło około 25% wszystkich muzeów Polsce) usługa przewodnicka była realizowana jedynie przez pracowników zatrudnionych w ramach umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej. W pozostałych muzeach mogły także oprowadzać osoby niezwiązane z danym muzeum umową (Statystyka muzeów. Muzea w 2018 roku: 53). Dane te zawężone są do kwestii oprowadzania, które stanowi jedno z wielu działań edukacji muzealnej skierowanej do publiczności. Obrazują jednak ciekawą tendencję dotyczącą tego, jak kształtują się zasady merytorycznego nadzoru instytucji nad przekazywanymi zwiedzającym treściami. Jedynie 20% badanych muzeów umożliwia oprowadzanie osobom, które ani nie są związane z muzeum umową, ani nie musiały uzyskać stosownych pozwoleń.

Działy edukacji zależnie od statutu bądź regulaminu organizacyjnego danego muzeum mogą podlegać bezpośrednio pod głównego dyrektora lub pod jego zastępcę. To również jest kwestią indywidualną każdego muzeum, w ramach którego pionu służbowego zlokalizowana jest działalność edukacyjna. Może podlegać kompetencyjnie pod zastępcę do spraw naukowo-badawczych, zastępcę do spraw wystawiennictwa, zastępcę związanego z promocją i marketingiem czy kontaktami z publicznością. Warto zaznaczyć, że wszystkie muzea jako publiczne instytucje kultury, zarówno samorządowe, jak i państwowe, mają obowiązek prowadzenia Biuletynu Informacji Publicznej dostępnego na stronie internetowej, gdzie można zapoznać się z ich statutem, regulaminem czy strukturą organizacyjną. Jest to istotne,

ponieważ aktorzy społecznego świata muzealnictwa poruszają się w konkretnych strukturach wyznaczanych przez statuty i regulaminy zatwierdzane przez organizatora danego muzeum.

Poniższa wypowiedź kierownika działu edukacji pokazuje, że świadomość oraz poczucie sprawczości i wagi działań mogą zależeć od kwestii formalnych oraz od umiejscowienia na mapie organizacyjnej, ale także na równoległej mapie tworzonej przez areny i subświaty wyznaczone poprzez dyskusje i negocjacje aktorów:

W strukturze naszego muzeum dział edukacji jest działem, więc to już jest dużo, wcześniej był sekcją, jak ja zaczynałam pracę. Ma odrębne zespoły, współpracuje, jest wdrożony w wiele procesów muzealnych, tak wewnątrz. Nie jesteśmy w stanie działać sami, odrębnie, i z tego się cieszymy, więc w tej strukturze organizacyjnej, powiedzmy, to jest jedna z kilku jednostek, ważna, przynajmniej tak jest to nazwane oficjalnie [Muz_7_KierEdu].

Warto zwrócić uwagę na dwie przytoczone dalej wypowiedzi pochodzące z tego samego muzeum. Kurator zbiorów mówi o pionie merytorycznym odpowiedzialnym za opracowanie zbiorów, ale pion uwzględniający edukację nazywa promocyjnym, w pewien sposób pozbawiając pozostałych pracowników określenia „merytoryczny". Zawęża pojmowanie merytoryczności jedynie do pracowników opiekujących się zbiorami i zajmujących się ich opracowywaniem naukowym. Kierownik edukacji określa zaś ten sam pion jako pion komunikacji z publicznością. Zatem niezależnie od poruszanego zagadnienia toczy się spór w ramach zarysowanej areny związanej z pozycją edukacji w strukturze i kompetencjach muzeów. Według kuratora zbiorów:

Ona [edukacja] jest podporządkowana dyrektorowi do spraw promocji, to jest pion promocyjny. Mamy pion inwentaryzatorski, który opiekuje się zbiorami, pion merytoryczny, czyli opracowanie, a pion taki promocyjny to jest i zajmowanie się sprawami związanymi ze stroną internetową, i właśnie edukacja. I tam są kontakty ze społeczeństwem. To jest w tym pionie, nie w merytorycznym, tylko w tym takim promocyjnym [Muz_2_Kur].

Natomiast zdaniem kierownika edukacji w tym samym muzeum:

Dział edukacji podlega pod ten pion komunikacji z publicznością. I w tym pionie, oprócz działu edukacji, jest też właśnie przytaczany już wcześniej zespół komunikacji, marketingu, wydawnictw i tak dalej. Czyli właśnie cała ta grupa, która w jakiś sposób, i na różnych oczywiście zasadach, ale utrzymuje jakby tą więź z publicznością [Muz_2_KierEdu].

Z wypowiedzi osób zajmujących odmienne stanowiska pracy wyłania się trudny do jednoznacznego określenia kształt formalnej tożsamości pracowników działów edukacji

i samego działu w ramach struktur instytucjonalnych. Nazewnictwo, zależność czy podległość służbowa oraz pozycja w strukturze muzeów wynikają za każdym razem z indywidualnych ustaleń kierownictwa muzeum, zaakceptowanych przez organizatora, ale nieraz od dłuższego czasu nieaktualizowanych:

Jest dział oświatowy. To jest taka nazwa, wie pan, historyczna, w muzeach były działy oświatowe, i ta nazwa u nas jest historyczna [Muz_4_Wicedyr].

Z rozmów prowadzonych w ramach Forum Edukatorów Muzealnych oraz obserwacji pracowników muzealnych wynika, że koncepcje ról, obowiązków i kompetencji edukatorów są często bardziej efektem ich własnych przemyśleń i wewnętrznych strategii niż wypadkową ustaleń formalnoprawnych na szczeblu ponadinstytucjonalnym i instytucjonalnym. Powstające w wyniku tych różnych wizji granice, wytyczane przez koncepcje poszczególnych grup aktorów zaangażowanych w ramach muzeów, zarysowują zatem subświat edukacji muzealnej. Jak zauważył jeden z kierowników działu edukacji muzealnej, najwyraźniejsza granica zarysowuje się pomiędzy edukatorami a opiekunami zbiorów:

Nastąpiło takie okopanie się na swoich pozycjach, edukatorzy i reszta zespołu muzealnego, zwłaszcza opiekunowie kolekcji [Muz_8_KierEdu].

Dyskurs na temat merytoryczności bądź jej braku w przypadku pracowników edukacji muzealnej, naukowego charakteru ich pracy, a wreszcie wynikających z tego pytań o stabilną pozycję w strukturze organizacyjnej doprowadził do zdefiniowania obiektu granicznego, którym jest profesjonalizm pracowników działów związanych z edukacją. Subświat edukacji muzealnej jako swoje podstawowe działanie może zatem uznać wszelką działalność edukacyjną związaną z gromadzonymi, zabezpieczanymi i udostępnianymi zbiorami muzeów.

Interesującym przykładem jest fragment założeń do stworzenia nowej strategii w jednym z badanych muzeów. Osoba analizująca zgromadzone w tym muzeum dokumenty zwróciła uwagę na hierarchizację instytucji oraz na trudności komunikacyjne pomiędzy poszczególnymi subświatami, uniemożliwiające wręcz realizację planów. We wnioskach odniesiono się do szerszego kontekstu, nie tylko związanego z tym konkretnym muzeum, lecz także innymi jednostkami, zauważając, że dużym wyzwaniem jest podejmowanie rozmów i działań dotyczących unowocześniania się muzealnictwa i związanych z tym koniecznych zmian.

W toku analizy dokumentów strategicznych tego muzem, w wyniku przeprowadzonej analizy SWOT, pojawiły się między innymi takie wnioski:

- Struktura organizacyjna Muzeum jest bardzo sztywna i silnie zhierarchizowana – nie jest zatem dostosowana do rzeczywistych potrzeb związanych z rozwojem Muzeum.
- Obowiązująca struktura jest mało czytelna dla osoby z zewnątrz (postronnej) – trudno bez rozpoznania struktury poznać kompetencje i zależności pomiędzy poszczególnymi jej elementami.
- Wielowątkowość zależności systemowych (wewnętrznych) doprowadziła do ukształtowania się silnych grup interesów wewnątrz Muzeum, które sprzeciwiają się wszelkim zmianom, jakie są planowane lub wdrażane, a jednocześnie widać ścieranie się różnorodnych interesów grup i środowisk – szczególnie widoczne jest to na styku działalności merytorycznej i administracyjnej (obsługowej) [Muz_Dok_23].

W ramach podsumowania napisano w tym dokumencie także komentarz sugerujący, że sektor muzealnictwa, poza wybraną grupą rozwijających się muzeów, nie podejmuje właściwych i niezbędnych w nowoczesnym społeczeństwie wyzwań służących zredefiniowaniu swojej tożsamości:

Muzeum nie bardzo odbiega od pewnego standardu rozumienia muzealnictwa. (…) nie należy ono do czołówki muzeów podejmujących wyzwania teraźniejszości i przyszłości, szczególnie w próbie redefinicji idei muzealnictwa we współczesnym świecie [Muz_Dok_23].

Zarówno cytowany komentarz, jak i przytoczone wnioski stanowią potwierdzenie dla obserwacji wynikających z prowadzonych na potrzeby tej pracy badań i ukazują społeczny subświat edukacji muzealnej jako przykład jednego z wielu wyzwań organizacyjnych, stojących obecnie przed rozwijającym się sektorem muzealnictwa.

7.1.3 Miejsce i rola edukacji muzealnej w misji, strategii i badaniach publiczności muzeów

Muzea w Polsce, zgodnie z rozdziałem 2: *Organizacja muzeów* obowiązującej Ustawy o muzeach, działają na podstawie statutu bądź regulaminu nadanego – zależnie od podległości – przez ministrów lub kierowników urzędów centralnych, jednostki samorządu terytorialnego, osoby fizyczne, osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej (Ustawa o muzeach 1996: 2, 3). Do obowiązków muzeów należy składanie do organizatora rocznych planów pracy uwzględniających kwestie merytoryczne oraz finansowe oraz rocznych sprawozdań. Nie jest niezbędne, aby przedstawiały one organizatorowi także strategie zarządzania, strategie rozwoju czy strategie promocyjno-wizerunkowe. Wybierany w drodze powołania na stanowisko lub konkursu dyrektor zazwyczaj zobowiązany jest do

przedstawienia organowi nadzorującemu planowanej strategii działania, chociaż jej objętość, szczegóły czy mierniki są pochodną indywidualnych oczekiwań organizatora w przypadku konkursów bądź wizji dyrektora w sytuacji powołania. W muzeach plan pracy lub strategia mogą być wprowadzane formalnie zarządzeniem dyrektora, mogą być także rozsyłane do pracowników wewnętrznym kanałem komunikacji, lecz nie ma obowiązku publicznego informowania o nich osób spoza muzeum.

Muzea nie są zobowiązane do realizacji badań jakościowych publiczności. Zobowiązane są jednakże przedstawiać sprawozdania wedle określonych formularzy i terminów swojemu organizatorowi. Także każdego roku w określonym terminie muszą złożyć do GUS (Głównego Urzędu Statystycznego) formularz K-02 stanowiący Sprawozdanie z działalności muzeum i instytucji paramuzealnej[133]. Dobrowolnie mogą także brać udział w realizowanych co roku badaniach prowadzonych przez NIMOZ w ramach projektu Statystyka Muzeów[134].

W 2012 roku NIMOZ zaprezentował publicznie i opublikował raport pod tytułem „Strategia Rozwoju Muzealnictwa – założenia programowe", który stanowił programową inspirację podczas i Kongresu Muzealników Polskich w 2015 roku w Łodzi. Zwieńczeniem prac nad tą Strategią stały się rozpoczęte w 2016 roku na podstawie decyzji Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (pismo Sekretarza Stanu Jarosława Sellina nr DDK/889/Z/24/16 z 4 marca 2016 roku) prace nad nowelizacją Ustawy o muzeach. Aktualnie prace te odbywają się w MKiDN w ramach zespołu zadaniowego powołanego przez ministra[135].

Raport zawierał rozdział „Muzeum jako podmiot edukacji otwartej" w ramach części pierwszej: „Przyszłość muzeów i muzealnictwa w konsultacjach społecznych", a część trzecia: „Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej" zawierała „Rekomendacje wyboru pola strategicznego rozwoju instytucji muzeum i rozwoju sektora muzealnictwa w Polsce"[136]. Dyrektorzy muzeów podkreślający wagę edukacyjnych funkcji instytucji definiowali te zadania w kategoriach misji, służby społecznej. Podkreślali, jak dalece w jej realizację muszą być

[133] Sprawozdanie K-02 z działalności muzeum i instytucji paramuzealnej. http://form.stat.gov.pl/formaty/wersja-graficzna/2021/K_02.pdf [dostęp 10.01.2022].

[134] Strona projektu z dostępnymi raportami badań: https://statystykamuzeow.pl/ [dostęp 10.01.2022].

[135] Informacje na podstawie: NIMOZ (2017) *Prace programowe w latach 2011–2016.* https://nimoz.pl/dzialalnosc/prace-programowe/prace-programowe-w-latach-2011-2016.html [dostęp 5.01.2022] oraz aktualizacji w drodze rozmowy z dyrektorem Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów [dostęp 5.01.2022].

[136] *Raport Strategia Rozwoju Muzealnictwa. Założenia programowe* (2012). Warszawa: NIMOZ. https://nimoz.pl/files//articles/133/Raport_Strategia_Rozwoju_Muzealnictwa_-_zalozenia_programowe001.pdf [dostęp 5.01.2022].

włączeni wszyscy pracownicy danej placówki muzealnej – od pracowników obsługi technicznej po dyrektora – w celu stworzenia jak najlepszych warunków dla zwiedzających. Dokonano zatem próby przestawienia priorytetów, podkreślając niezwykle istotne edukacyjne potrzeby publiczności.

Najważniejszy jest szacunek dla widza. I to jest nowe wcielenie służby publicznej. To jest zrozumienie, że my jesteśmy po to, aby służyć zbiorowości. Jesteśmy po to, aby służyć przede wszystkim w warstwie edukacyjnej. [Raport. Strategia rozwoju muzealnictwa 2012].

W kolejnej wypowiedzi uwzględnionej w tym dokumencie użyto wręcz sformułowania uznającego muzeum za instytucję edukacyjną i pisząc o konieczności redefinicji zapisów ustawowych:

Spełniamy oczywiście nasze zadania ustawowe związane z zachowaniem czy konserwacją zbiorów, ale musimy sobie jako muzealnicy odpowiedzieć na pytanie: po co my w ogóle istniejemy? A więc muzea istnieją nie tylko po to, aby zachowywać zbiory, nie jesteśmy magazynami, ale jesteśmy placówkami edukacyjnymi [Raport. Strategia rozwoju muzealnictwa 2012].

Pierwotna koncepcja planu badawczego, zakładająca analizę dokumentów strategicznych polskich muzeów w celu określania w nich roli i miejsca edukacji muzealnej, okazała się trudna w realizacji z kilku powodów. Muzea nie mają obowiązku tworzenia takich dokumentów, a jeśli je tworzą, to nie mają obowiązku ich publikacji, co powoduje ograniczony do nich dostęp. Tym samym analiza misji muzeów jako elementu planu strategicznego w zakresie nauk o zarządzaniu, stanowiącego podstawę i fundament działalności instytucji, musiała zostać poddana rewizji, a na etapie prowadzenia wywiadów pogłębionych z dyrektorami muzeów wprowadzono pytanie o miejsce edukacji w misji i wizji muzeów[137].

Według danych zebranych przez Agnieszkę Szostak w 2017 roku tylko około 10% muzeów w Polsce miało sformułowaną misję swojej działalności i rozwoju[138]. Także w 2017 roku NIMOZ przeprowadził badania, z których wiadomo, że 147 z 247 ankietowanych muzeów

[137] Misja organizacji to „zestaw względnie trwałych dążeń, celów, na które zorientowane są lub powinny być działania podejmowane przez jej uczestników; to samookreślenie się organizacji poprzez odpowiedź na pytania: Po co organizacja istnieje? Do czego ma dążyć? Co ma osiągnąć? Czyje i jakie potrzeby powinna zaspokajać? Jakie jest jej społeczne posłannictwo?" (Koźmiński Andrzej K., Piotrowski Włodzimierz (2000) *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 759).

[138] Badania na temat braku powszechności misji i strategii zarządzania w polskich muzeach prowadzi Agnieszka Szostak (Szostak Agnieszka (2017) *Misja jako element zarządzania strategicznego muzeum*. „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne", t. 107, s. 289–306).

(co stanowiło około 14% wszystkich muzeów w Polsce) dysponowało strategią wizerunkowo-promocyjną lub badaniami wizerunkowymi oraz dotyczącymi struktury publiczności[139]. W ankiecie nie zawarto natomiast pytania o dokument dotyczący strategii zarządzania. Na skierowaną przez autorkę pracy do tych 147 muzeów pisemną prośbę o udostępnienie w celach badawczych materiałów dotyczących strategii promocyjno-wizerunkowej lub badań struktury publiczności odpowiedziało 65 muzeów, z czego 60 pozytywnie. Muzea te deklarowały chęć współpracy i były otwarte na dalsze możliwości udziału w projektach dotyczących strategii, badań i rozwoju. W wyniku przeprowadzonych następnie rozmów muzea najchętniej dzieliły się ogólnymi strategiami rozwoju. Interesujące jest, że mimo iż pytanie o funkcjonowanie instytucji na podstawie dokumentu strategicznego dotyczącego rozwoju w perspektywie długoterminowej nie pojawiało się w ankiecie NIMOZ, to muzea, które odpowiedziały twierdząco na pytanie o posiadanie strategii wizerunkowo-promocyjnej, dysponowały głównie ogólną strategią rozwoju, spisaną i dostępną w estetycznej graficznie wersji, wprowadzoną zarządzeniem dyrektora danej instytucji.

Jedno z muzeum zastrzegło, że dokument dotyczący strategii wizerunkowej może udostępnić jedynie w swojej siedzibie i tylko do wglądu. Inne muzeum napisało, że dyrekcja nie wyraża zgody na udostępnianie wyników badań struktury publiczności. Także jedna z instytucji poinformowała, że jest w trakcie przebudowy i pracownicy są zajęci kwestiami inwestycyjnymi, a nie określaniem przyszłego programu działania:

Wszyscy, którzy mają dobrze w głowie, zajmują się inwestycją, a nie strategią wizerunkowo-promocyjną.

Było również muzeum, które w odpowiedzi napisało, że nie analizuje statystyk, nie wyciąga też wniosków ani nie wdraża zmian w wyniku prowadzonych badań.

Tak, różne badania są robione, ale wniosków nie spisujemy. Nie mamy żadnej strategii. Statystyki też prowadzimy, ale nic z tego nie wynika.

Były także muzea, w których podczas rozmowy telefonicznej bądź mailowej deklarowano chęć współpracy, ale ostatecznie nie odpowiedziano i nie dosłano materiałów mimo ponawianych próśb.

[139] Dane za 2017 rok zostały opublikowane pod koniec 2018 roku. Co roku zmieniana jest częściowo ankieta kierowana do muzeów, zatem nie było w kolejnych latach informacji ani danych w badanym obszarze. Zaproszenie do udziału w badaniach wysłano do muzeów w drugim kwartale 2019 roku.

W efekcie muzea udostępniły na potrzeby opisywanych badań 35 dokumentów, z czego 22 związane ze strategią rozwoju, a 13 dotyczących badań publiczności. Poniżej zamieszczono ich wykaz w dwóch tabelach (tab. 9, tab. 10) z podziałem na dane dotyczące planów rozwoju instytucji oraz dane dotyczące badań publiczności. W tabelach ujęto materiały z uwzględnieniem tytułów, które oddają ich rodzaj, ale także ukazują sposób myślenia na temat dokumentów strategicznych w muzeach oraz rodzaju prowadzonych badań.

Tabela 9. Materiały dotyczące planów rozwoju instytucji.

Tytuł dokumentu	**Liczba otrzymanych dokumentów**
Strategia rozwoju	14
Strategia rozwoju wraz ze strategią komunikacji	1
Założenia do strategii rozwoju na 5 lat	1
Plan działania, misja, funkcje statutowe oraz wizja	1
Plan działania muzeum na 5 lat	1
Założenia programowe muzeum	1
Koncepcja funkcjonowania, rozwoju, organizacyjna i finansowa	1
Opis celów strategicznych	1
Upowszechnić misję muzeum – strategia działania	1
Łącznie:	**22**

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Materiały związane z badaniami publiczności oraz instytucji.

Tytuł dokumentu	**Liczba otrzymanych dokumentów**
Badanie wizerunku i doświadczenia zwiedzających	1
Raport GFK Polonia z badania jakościowego „Wystawa główna oczami zwiedzających”	1
Sprawozdanie dotyczące ilości przeprowadzonych lekcji muzealnych i frekwencji	1
Dwa raporty z badań dotyczących spędzania wolnego czasu przez mieszkańców najbliższej dzielnicy muzeum wykonane w odstępie 3 lat	1
Raport z badania ilościowego turystów zagranicznych muzeum	1
Wyniki badania ankietowego publiczności muzealnej na temat wrażeń po zwiedzaniu	1
Ewaluacja projektu edukacyjnego prowadzonego przez muzeum	1
Audyt systemu informacji wizualnej	1
Badanie zlecone przez urząd miejski nadzorujący dane muzeum dotyczące zebrania wiedzy o aktualnym wizerunku Muzeum oraz planach wobec zmian funkcjonowania tejże instytucji	1

Analiza popytu na projekt modernizacji wystawy stałej w muzeum	1
Polityka edukacyjna muzeum – wstępne założenia	1
Historia muzeum i wystaw	1
Praca dyplomowa na temat historii i możliwości rozwoju muzeum	1
Łącznie:	**13**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie kolejnego etapu kwerendy przeprowadzonego na ogólnie dostępnych stronach internetowych muzeów można dodać, że dość rzadko muzea na swoich stronach internetowych udostępniają publicznie prezentacje kilkuletniego, aktualnego planu pracy lub strategii rozwoju (różnice terminologiczne zależne od danej instytucji). Do nielicznych przykładów należą: Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie, które w zakładce „Muzeum" umieściło treść misji oraz dokument PDF pt. „Program działania Muzeum na lata 2020–22"[140], Muzeum Krakowa, prezentujące te treści w nowoczesny i przystępny sposób w specjalnej zakładce „Misja i strategia"[141], oraz Muzeum Warszawy. *W* tej ostatnij instytucji odpowiedni dokument PDF jest co prawda trudny do znalezienia na stronie internetowej muzeum, jednak można go znaleźć poprzez wyszukiwarkę internetową – nosi tytuł „Strategia programowa i rozwoju na lata 2021–2026. Koncepcja autorska przedstawiona w konkursie na dyrektora Muzeum Warszawy przez dr Karolinę Ziębińską-Lewandowską"[142].

Warto także zaznaczyć, że są muzea, które publikują na swoich stronach internetowych nieaktualne już strategie, obowiązujące do roku 2018 lub 2019, bez komentarza dotyczącego dalszych planów czy aktualizacji[143]. Innym interesującym spostrzeżeniem jest fakt, że niektóre muzea udostępniają na swoich stronach internetowych jedynie treść misji, bez strategii. Trudno zatem stwierdzić, czy takową strategią dysponują, ale jej nie publikują, czy też informują jedynie o swojej misji, bo nie posiadają strategii.

Interesującym przykładem wartym podkreślenia jest Muzeum Narodowe w Poznaniu, które skróconą wersję strategii rozwoju w formie plakatu umieściło w miejscu dostępnym

[140] Misja: https://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/misja_muzeum.html [dostęp 7.01.2022]; program: https://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/program_dzialalnosci_muzeum_na_lata_2020_2022.html [dostęp 7.01.2022].

[141] https://muzeumkrakowa.pl/misja-i-strategia [dostęp 7.01.2022].

[142] https://muzeumwarszawy.pl/wp-content/uploads/2021/01/MW_Koncepcja-programowa_skrot-1.pdf [dostęp 7.01.2021].

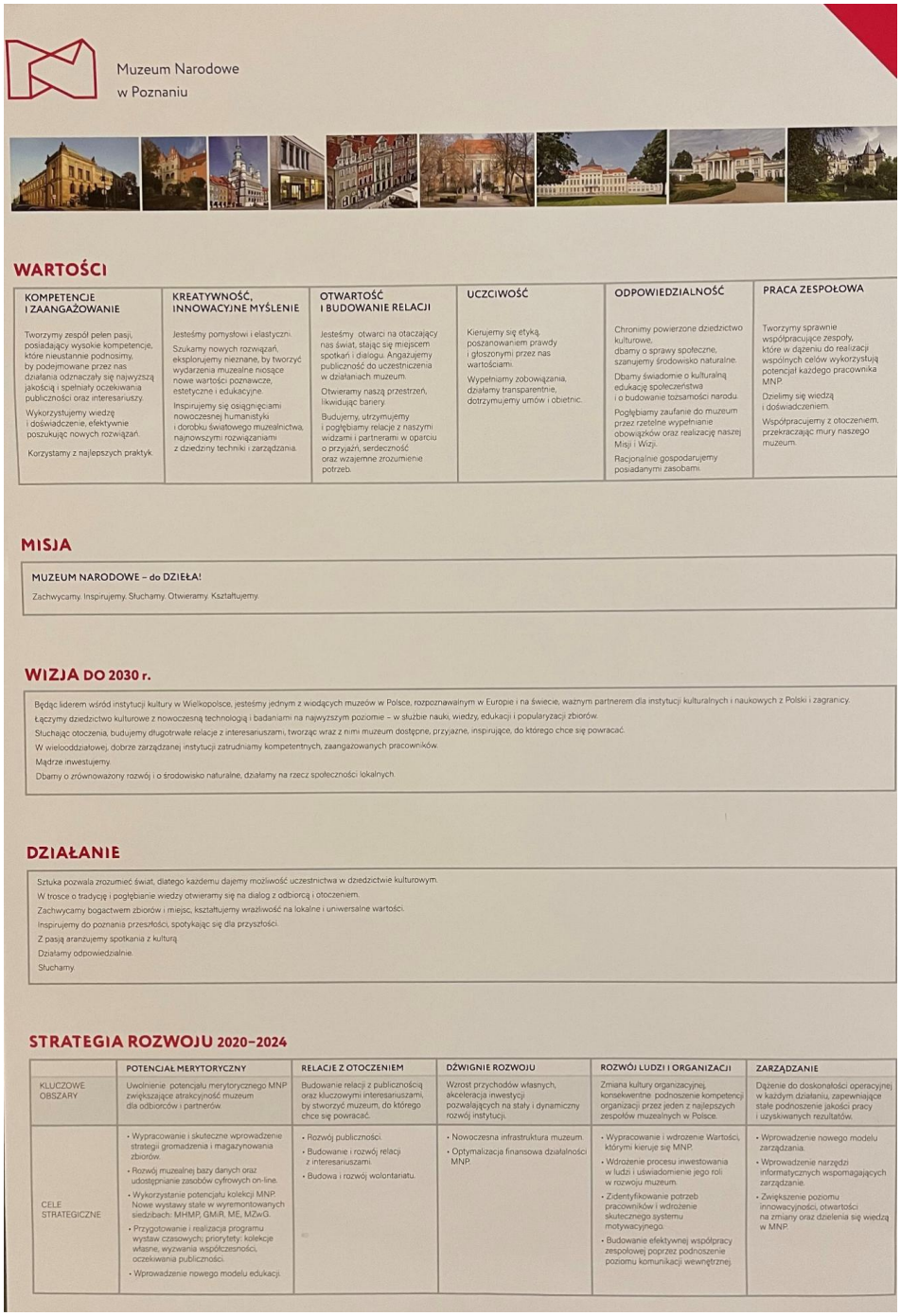
[143] Kwerenda z końca grudnia 2021 roku.

zarówno dla pracowników, jak i publiczności – na ścianie między kasami a muzealną księgarnią (rys. 10, rys. 11). To sytuacja ukazująca chęć współpracy muzeum z publicznością w sposób przejrzysty. Plakaty te w większym formacie zostały także powieszone w biurach pracowników, w każdym dziale, w widocznym dla wszystkich miejscu.

Rys. 10. Zdjęcie ukazujące lokalizację plakatu ze skróconą wersją strategii w przestrzeni wspólnej dla zwiedzających i pracowników Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Rys. 11. Zdjęcie ukazujące plakat ze skróconą wersją strategii rozwoju Muzeum Narodowego w Poznaniu.



Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Na podstawie zatem analizy otrzymanych z muzeów materiałów dotyczących ich planów i strategii, raportów z badań publiczności, opublikowanych w internecie misji muzeów oraz przeprowadzonych wywiadów pogłębionych i badań grupowych można rozwinąć koncepcje na temat społecznego świata muzealnictwa i subświata edukacji muzealnej, a tym samym społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Obszar cytatów pochodzących z materiałów, tekstów i dokumentów wytworzonych przez muzea oraz fragmentów wypowiedzi pracowników muzeów umożliwia nie tylko podjęcie próby określenia roli i miejsca edukacji muzealnej w misji i wizji muzeów, ale także wyróżnienie wynikających z celów operacyjnych, taktycznych czy mierników wybranych subprocesów, które organizują i determinują procesualny wymiar trwania społecznego świata.

7.1.3.1 Misja muzeów

Podobnie jak w Ustawie o muzeach nie została wprost wyszczególniona rola edukacji muzealnej, ani jej pracowników, tak samo nie wybrzmiewa ona w misji muzeów. W analizowanych dokumentach pozyskanych z muzeów sformułowania, które mogą nawiązywać do funkcji edukacyjnych, takie jak „upowszechnianie", „umożliwianie kontaktu", „kształtowanie", nawiązywały do treści ustawy lub były wobec niej bliskoznaczne. Nie pojawiły się w nich wyrażenia takie jak „edukacja" czy „kształcenie". W wyniku przeprowadzonej analizy stron internetowych, ogólnie dostępnych, możliwe stało się uzupełnienie materiału badawczego przedstawione w tabeli 11. W efekcie zostało zestawionych 26 sformułowań misji muzeów. Pozycje 1–4 pochodzą z dokumentów otrzymanych od instytucji w toku prowadzonych badań. Pozycje 5–26 zostały pozyskane w wyniku analizy stron internetowych muzeów, przy czym pozycje 5–17 stanowią cytaty misji, natomiast 18–26 są bardziej rozbudowaną formą, gdzie poza treścią misji podano także sposób jej realizacji.

Tabela 11. Zestawienie wybranych misji muzeów pod kątem sformułowania wobec edukacji.

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
1	(…)[144] atrakcyjna prezentacja dóbr kultury, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej	[Muz_Dok_12]	brak	prezentacja, kształtowanie wrażliwości
2	Misją Muzeum (…) jest dbanie o powierzone dziedzictwo kulturowe, uzmysławianie roli przeszłości i pamięci we współczesnym społeczeństwie, ale także bycie instytucją nowoczesną, rozumianą jako miejsce żywych spotkań i wymiany poglądów dotyczących współczesnych problemów wizualności oraz kanonów kulturowych.	[Muz_Dok_14]	brak	uzmysławianie, miejsce żywych spotkań i wymiany poglądów
3	(…)upowszechnianie wiedzy o dziedzictwie, kształtowanie w społeczeństwie historycznej wrażliwości poznawczej i estetycznej.	[Muz_Dok_15]	brak	upowszechnianie, kształtowanie
4	(…) Naszą misją jest umożliwianie kontaktu z dziedzictwem kultury światowej, narodowej, z wartościami dziedzictwa lokalnego i historią regionu, tworząc jednocześnie Muzeum otwarte, atrakcyjne i przyjazne dla zwiedzających.	[Muz_Dok_17]	brak	umożliwianie kontaktu, otwarte, atrakcyjne i przyjazne muzeum
5	Opisujemy, dokumentujemy i opowiadamy Kraków. Słuchamy miasta... [145]	Muzeum Krakowa	brak	opisujemy, opowiadamy, słuchamy

[144] W pozycjach 1-4 zostały usunięte fragmenty, na podstawie których można zidentyfikować muzeum. Są to muzea, które wyraziły zgodę na udział w anonimowym badaniu przysyłając swoje dokumenty.

[145] https://muzeumkrakowa.pl/misja-i-strategia [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
6	Jesteśmy po to, by poznawać, chronić oraz przybliżać współczesnym i przekazać następnym pokoleniom dziedzictwo przeszłości Suchej Beskidzkiej oraz regionu a także kultury i sztuki polskiej. Nasza praca to służba na polu kształtowania człowieka świadomego swej tożsamości.[146]	Muzeum Miejskie Suchej Beskidzkiej	brak	przybliżać, przekazać, służba na polu kształtowania
7	Misją Muzeum jest otwieranie dla współczesnego odbiorcy przestrzeni kontaktu z dziedzictwem kultury światowej, narodowej i z wartościami dziedzictwa lokalnego. Ważnym elementem otwartości Muzeum jest jego dostępność dla gości niepełnosprawnych.[147]	Muzeum Regionalne w Stalowej Woli	brak	otwieranie przestrzeni kontaktu, dostępność
8	Misją Muzeum Narodowego Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie jest przedstawianie historii rolnictwa i przemysłu rolno-spożywczego z terenu historycznych i współczesnych ziem polskich od czasów prehistorycznych po dzień dzisiejszy, z uwzględnieniem europejskiego kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego. Ma to pozwalać publiczności muzealnej zrozumieć, skąd i w jaki sposób powstaje żywność i inne dobra pochodzące z surowców rolniczych i naturalnych. Przedstawiając przeszłość, Muzeum ma pobudzać do refleksji na temat teraźniejszości i przyszłości, ma być instytucją nowoczesną, otwartą na wyzwania przyszłości oraz oczekiwania i potrzeby współczesnego społeczeństwa.[148]	Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie	brak	przedstawienie historii, zrozumieć, pobudzić, muzeum otwarte na wyzwania, oczekiwania i potrzeby społeczeństwa

[146] https://muzeum.sucha-beskidzka.pl/misja_muzeum.html [dostęp 7.01.2022].
[147] https://www.muzeum.stalowawola.pl/pl/muzeum/misja [dostęp 7.01.2022].
[148] https://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/misja_muzeum.html [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
9	Upowszechnianie wiedzy na temat życia, walki i Zagłady polskich Żydów w getcie warszawskim i innych gettach na terenie okupowanej przez Niemców Polski.[149]	Muzeum Getta Warszawskiego	brak	upowszechnienie
10	Misją Muzeum jest upamiętnianie i upowszechnianie wiedzy na temat życia i nauczania Ojca Świętego Jana Pawła II, którego pontyfikat i przesłanie zajmuje wyjątkowe miejsce w polskim dziedzictwie narodowym. Muzeum stara się przekazywać kolejnym pokoleniom osobę Jana Pawła II – jako wzór człowieka szlachetnego, mądrego, otwartego na innych ludzi, cieszącego się autorytetem i szacunkiem.[150]	Muzeum Domu Rodzinnego Jana Pawła II	brak	upowszechnienie, przekazać
11	Jesteśmy po to, by poznawać i przybliżać współczesnym tragiczne losy żołnierzy w niewoli niemieckiej i radzieckiej oraz zachować pamięć o ofiarach konfliktów zbrojnych. Korzystając z potencjału Muzeum i Miejsca Pamięci Narodowej w Łambinowicach, uczestniczymy w kształtowaniu człowieka odpowiedzialnego za teraźniejszość i przyszłość.[151]	Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach	brak	przybliżać, uczestniczymy w kształtowaniu człowieka odpowiedzialnego
12	Państwowa instytucja kultury prezentująca zabytki techniki lotniczej oraz pamiątki związane z polskim lotnictwem wojskowym. Misją placówki jest gromadzenie, ochrona i upowszechnianie dziedzictwa techniki *lotniczej i wiedzy historycznej związanej z dziejami oręża polskiego, w szczególności z historią i tradycją sił powietrznych, broni*	Muzeum Sił Powietrznych w Dęblinie	brak	upowszechnienie, popularyzacja

[149] https://1943.pl/misja/ [dostęp 7.01.2022].
[150] https://domjp2.pl/o-muzeum/misja/ [dostęp 7.01.2022].
[151] https://www.cmjw.pl/muzeum2/misja/ [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
	przeciwlotniczej, popularyzacja polskiej historii wojskowości oraz promowanie Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.[152]			
13	„PRZESZŁOŚĆ PRZYSZŁOŚCI”, kształtowanie postawy patriotycznej przejawiającej się we wspólnej odpowiedzialności za dziedzictwo narodowe i kulturowe zgodne z wartościami kultywowanymi w Puławach – Polskich Atenach.[153]	Muzeum Czartoryskich w Puławach	brak	kształtowanie
14	Misją Muzeum jest gromadzenie i zabezpieczanie kulturowego oraz technicznego dziedzictwa morskiego, a także upowszechnianie szeroko rozumianej wiedzy morskiej poprzez realizację działań muzealnych obejmujących badania naukowe, edukację oraz przygotowywanie wystaw stałych i czasowych. Naszą misję zamierzamy realizować zgodnie z filozofią odpowiedzialności społecznej, zrównoważonego rozwoju, odpowiedzialnej konsumpcji i troski o rozsądne gospodarowanie zasobami naturalnymi planety. Chcielibyśmy równocześnie, by nasza instytucja była miejscem spotkania i platformą dialogu, permanentnej edukacji, krytycznego myślenia oraz kształtowania postaw społecznych. [154]	Narodowe Muzeum Morskie w Gdańsku	(…)poprzez realizację działań muzealnych obejmujących badania naukowe, edukację oraz przygotowywanie wystaw stałych i czasowych. (…) Muzeum jako miejsce permanentnej edukacji.	upowszechnienie, miejsce spotkania i platforma dialogu, krytycznego myślenia, kształtowania postaw

[152] https://muzeumsp.pl/muzeum/statut-misja-struktura/ [dostęp 7.01.2022].
[153] https://muzeumczartoryskich.pulawy.pl/misja/ [dostęp 7.01.2022].
[154] https://nmm.pl/o-muzeum/wizja-i-misja/ [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
15	Misją Muzeum jest pielęgnowanie pamięci i rozwijanie edukacji historycznej o okupacji niemieckiej na Lubelszczyźnie podczas II wojny światowej, w szczególności poprzez upamiętnianie ofiar, ochronę obiektów oraz dokumentowanie historii obozu koncentracyjnego na Majdanku oraz obozów zagłady w Bełżcu i Sobiborze. [155]	Państwowe muzeum na Majdanku	Misją muzeum jest (…) rozwijanie edukacji historycznej (…)	
16	MUZEUM NARODOWE – do DZIEŁA! Zachwycamy. Inspirujemy. Słuchamy. Otwieramy. Kształtujemy.[156]	Muzeum Narodowe w Poznaniu	brak	zachwycamy, inspirujemy, słuchamy, otwieramy, kształtujemy
17	Naszą misją jest przekonanie, że to właśnie w muzeum zaczyna się przygoda z nauką, a człowiek po raz pierwszy zostaje włączony w proces naukowego poznania. Muzeum jest miejscem, gdzie przeszłość spotyka się z przyszłością. Spotkaniu temu towarzyszy szczególna atmosfera. Tworzy ją naukowy wymiar poznania, który pozwala na głębszą refleksję i wyważone opinie. Tutaj poznajemy historię i tradycję miejsca, w którym żyjemy. Tutaj wyruszamy w daleki świat, aby go dotknąć i lepiej zrozumieć.[157]	Muzeum Miejskie w Żorach	brak	przygoda z nauką, włączenie w proces naukowego poznania, naukowy wymiar poznania, poznajemy, wyruszamy w daleki świat
18	(…) Muzeum gromadzi, zabezpiecza, chroni, opracowuje i udostępnia powierzone dziedzictwo narodowe: dzieła sztuki oraz zabytki kultury materialnej – muzealia archeologiczne, historyczne, etnograficzne i przyrodnicze. Istotnym celem jest tworzenie szerokiej płaszczyzny	Muzeum Śląska Opolskiego	Muzeum realizuje poprzez prezentację zbiorów	udostępnia

[155] https://www.majdanek.eu/pl/mission [dostęp 7.01.2022].
[156] https://mnp.art.pl/o-muzeum/ [dostęp 7.01.2022].
[157] https://muzeum.zory.pl/misja/ [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
	wymiany myśli naukowej w różnych dyscyplinach wiedzy – zgodnie z profilem posiadanych kolekcji. Swoją misję Muzeum realizuje poprzez prezentację zbiorów w ramach stałych ekspozycji, organizowanie wystaw czasowych, spotkań popularno-naukowych, a także działalność edukacyjną i wydawniczą. (…) [158]		w ramach stałych ekspozycji, organizowanie wystaw czasowych, spotkań popularno-naukowych, a także działalność edukacyjną i wydawniczą.	
19	Misją Muzeum jest sprawowanie opieki nad powierzonymi dobrami dziedzictwa kultury światowej, narodowej i regionalnej: dziełami sztuki oraz zabytkami kultury materialnej i niematerialnej, a także umożliwianie współczesnemu odbiorcy kontaktu z ich wartościami. Muzeum realizuje swoją misję poprzez gromadzenie zbiorów i ich naukowe opracowanie, prowadzenie prac badawczych i konserwatorskich, organizację wystaw i wydarzeń kulturalnych oraz działalność edukacyjną, popularyzatorską i wydawniczą z zakresu sztuki, historii, numizmatyki, techniki, archeologii, etnografii oraz fonografii i kultury muzycznej. Szczególny akcent położony jest na zbiory związane z Bydgoszczą i regionem, na sztukę nowoczesną oraz twórczość patrona Muzeum Leona Wyczółkowskiego. Stwarzając dogodne warunki uczestnictwa w kulturze odbiorcom niezależnie od wieku, przekonań, wykształcenia, stopnia niepełnosprawności,	Muzeum Okręgowe im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy	Muzeum realizuje swoją misję poprzez (…) oraz działalność edukacyjną, popularyzatorską i wydawniczą z (…)	Stwarzając dogodne warunki uczestnictwa w kulturze odbiorcom niezależnie od wieku, przekonań, wykształcenia, stopnia niepełnosprawności, statusu społecznego i pochodzenia, Muzeum aktywnie uczestniczy w procesie kształtowania świadomości historycznej i postaw estetycznych społeczeństwa oraz tworzy szeroką płaszczyznę wymiany myśli naukowej z różnych dyscyplin wiedzy. Muzeum czynnie wspiera szanse indywidualnego

[158] https://muzeum.opole.pl/misja-muzeum/ [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
	statusu społecznego i pochodzenia, Muzeum aktywnie uczestniczy w procesie kształtowania świadomości historycznej i postaw estetycznych społeczeństwa oraz tworzy szeroką płaszczyznę wymiany myśli naukowej z różnych dyscyplin wiedzy. Muzeum czynnie wspiera szanse indywidualnego rozwoju odbiorcy poprzez podejmowanie interaktywnych zadań. W duchu współpracy i wielokulturowego dialogu Muzeum buduje lokalną, narodową oraz europejską tożsamość Bydgoszczy, regionu jego mieszkańców. [159]			rozwoju odbiorcy poprzez podejmowanie interaktywnych zadań. W duchu współpracy i wielokulturowego dialogu (…)
20	**Misją** Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK jest wyjaśnianie sensu sztuki poprzez wskazywanie jej wartości etyczno-poznawczych i powiązań z codziennością. Działania Muzeum obejmują tworzenie kolekcji, organizację wystaw i projektów artystycznych w siedzibie i poza nią, badania, związane głównie z opracowywaniem zbiorów będących częścią Kolekcji i Archiwum, program edukacyjny oraz wydawniczy. Przedsięwzięcia MOCAK-u tworzone są z myślą o różnych grupach odbiorców. Ważnym zadaniem instytucji jest przekonanie odbiorców do sztuki współczesnej.[160]	MOCAK Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie	Działania muzeum obejmują (…) program edukacyjny (…).	wyjaśnienie, przekonanie
21	Pragniemy być użyteczni, traktujemy sztukę jako narzędzie komunikacji, poznawania i rozumienia świata. Dzieło sztuki w Muzeum nie służy wyłącznie kontemplacji, używamy go, ucząc się społecznej odpowiedzialności, dialogu, krytycznego myślenia i wpływania na rzeczywistość, w której żyjemy. Językiem	Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie	Językiem zaangażowania Muzeum są (…)	muzeum użyteczne, Dzieło sztuki w Muzeum nie służy wyłącznie kontemplacji, używamy go, ucząc się społecznej odpowiedzialności, dialogu, krytycznego myślenia

[159] https://muzeum.bydgoszcz.pl/o_muzeum/67,0,0,0,Misja [dostęp 7.01.2022].
[160] https://www.mocak.pl/misja-i-cele [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
	zaangażowania Muzeum we współczesność są wystawy, publikacje, programy edukacyjne i badawcze. Budowana przez nas kolekcja sztuki współczesnej jest zapisem dynamicznych zjawisk i procesów, zachodzących lokalnie i globalnie. Tworzymy przestrzeń spotkań, wzajemnej inspiracji i refleksji, wychodzących poza obszar sztuki, lecz zawsze znajdujących w niej swoje źródło. Muzeum związane jest z Warszawą, jej historią i mieszkańcami, a jednocześnie aktywnie uczestniczy w życiu artystycznym w Polsce i na świecie. [161]		programy edukacyjne (…)	i wpływania na rzeczywistość, w której żyjemy. Tworzymy przestrzeń spotkań, wzajemnej inspiracji i refleksji,
22	Misją Muzeum jest świadczenie o wartościach narodowych i ogólnoludzkich poprzez upowszechnianie sztuki światowej i polskiej, zwłaszcza ośrodka krakowskiego, oraz poprzez działania muzealne obejmujące kolekcje i dzieła o wartości naukowej, historycznej i artystycznej, powstałe jako rezultat przekonań tych, których łączy poczucie przynależności lub uznanie dla kultury polskiej - bez względu na miejsce zamieszkania, narodowość czy wyznanie. [162]	Muzeum Narodowe w Krakowie	brak	upowszechnianie
23	Misją Muzeum Zamojskiego w Zamościu jest gromadzenie, ochrona i popularyzacja wielokulturowego dziedzictwa miasta Zamość, wpisanego na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury UNESCO oraz regionu zamojskiego. Muzeum wypełnia misję poprzez gromadzenie, opracowywanie, przechowywanie, konserwację oraz udostępnianie do celów badawczych i wystawienniczych zabytków związanych z archeologią, historią, sztuką i etnografią	Muzeum Zamojskiego w Zamościu	Poprzez (…) działania edukacyjne.	Popularyzacja, popularyzując wiedzę

[161] https://artmuseum.pl/pl/muzeum/o-nas/misja-muzeum [dostęp 7.01.2022].
[162] https://mnk.pl/misja-strategia-i-statut [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
	regionu, organizując wystawy, popularyzując wiedzę, prowadząc badania naukowe i działania edukacyjne.[163]			
24	(…) Muzeum gromadzi, chroni, zapewniając trwałość istnienia, opracowuje i udostępnia powierzone dziedzictwo narodowe: dzieła sztuki oraz zabytki kultury materialnej – muzealia archeologiczne, etnograficzne i nautyczne. Istotnym celem jest tworzenie szerokiej płaszczyzny wymiany myśli naukowej w różnych dyscyplinach wiedzy – zgodnie z profilem posiadanych kolekcji. Swoją misję muzeum realizuje poprzez prezentację zbiorów w ramach stałych ekspozycji, organizowanie wystaw czasowych oraz różnorodnych wydarzeń artystycznych, konferencji naukowych, spotkań popularnonaukowych, a także działalność edukacyjną i wydawniczą.[164]	Muzeum Narodowe w Szczecinie	Swoją misję muzeum realizuje poprzez (…) a także działalność edukacyjną i wydawniczą.	udostępnia
25	Muzeum Regionalne im. Stanisława Sankowskiego jest samorządową instytucją kultury o charakterze regionalnym. Podstawową jego misją jest sprawowanie opieki nad powierzonymi wytworami dziedzictwa kulturowego: dziełami sztuki oraz zabytkami kultury materialnej i niematerialnej, jak również umożliwianie odbiorcy kontaktu z ich wartościami. Muzeum realizuje swoją misję przez gromadzenie i zabezpieczenie zbiorów, ich naukowe opracowanie, prowadzenie prac badawczych i konserwatorskich, organizację wystaw i wydarzeń	Muzeum Regionalnego im. Stanisława Sankowskiego w Radomsku	Muzeum realizuje swoją misję przez (…) oraz działalność edukacyjną, popularyzatorską, wydawniczą z zakresu sztuki, historii,	brak

[163] https://muzeum-zamojskie.pl/misja-muzeum [dostęp 7.01.2022].
[164] https://muzeum.szczecin.pl/o-muzeum/misja-statut.html [dostęp 7.01.2022].

l.p.	Treść lub fragment misji	Muzeum	Zastosowanie określenia „edukacja”	Wyrazy lub określenia bliskoznaczne dla słowa „edukacja”
	kulturalnych oraz działalność edukacyjną, popularyzatorską, wydawniczą z zakresu sztuki, historii, archeologii, i etnografii.[165]		archeologii, i etnografii.	
26	Muzeum Okręgowe w Toruniu gromadzi, chroni, opracowuje i udostępnia powierzone dobra dziedzictwa kulturowego: dzieła sztuki oraz zabytki kultury materialnej i niematerialnej. Cel ten realizuje poprzez prezentację zbiorów na ekspozycjach stałych, wystawach czasowych, organizację imprez i różnorodnych wydarzeń kulturalnych, prowadząc badania naukowe oraz działalność edukacyjną, popularyzatorską i wydawniczą. Muzeum jest nie tylko depozytariuszem pamięci o przeszłości, ale również aktywnie uczestniczy w procesie kształtowania świadomości historycznej, postaw estetycznych i społecznych ludności.[166]	Muzeum Okręgowe w Toruniu	brak	udostępnia, muzeum (…) aktywnie uczestniczy w procesie kształtowania świadomości historycznej, postaw estetycznych i społecznych (…)

Źródło: opracowanie własne.

[165] https://muzeum.radomsko.pl/misja-i-wizja/ [dostęp 7.01.2022].
[166] http://bip.muzeum.torun.pl/23/misja [dostęp 7.01.2022].

Tylko jedno muzeum zostało określone głównie jako miejsce edukacji. Również w przypadku jednego muzeum napisano, że programy edukacyjne stanowią obok wystaw, publikacji i projektów naukowych język zaangażowania muzeum we współczesność. Także tylko w jednym stwierdzono, że misją jest rozwijanie edukacji historycznej. Pojawił się również przykład misji, w której realizację programów edukacyjnych wymieniono wśród podstawowych działań muzeum. W sześciu muzeach napisano, że misja jest realizowana poprzez działania edukacyjne, lecz zazwyczaj informację taką zamieszczano w ostatnich słowach, po wystawiennictwie, konserwacji i badaniach naukowych; nie traktowano jej priorytetowo, była wymieniana po łącznikach „oraz", „i", „a także".

Wśród 17 cytatów umieszczonych w tabeli nie występuje słowo „edukacja". Zastępowane jest ono określeniami takimi jak: „upowszechnianie wiedzy", „uzmysławianie", „kształtowanie", „wyjaśnianie", „przekonywanie", „prezentowanie", „opowiadanie", „opisywanie", „słuchanie", „poznawanie", „przedstawianie", „pobudzanie (do refleksji)", „przekazywanie", „przybliżanie", „inspirowanie", „wspieranie rozwoju", „pobudzanie", „popularyzacja", a także „dostępność", „przygoda z nauką" oraz „włączanie w proces naukowego poznania". Muzeum może również „aktywnie uczestniczyć w procesie kształtowania świadomości historycznej i postaw estetycznych społeczeństwa" oraz „tworzyć szeroką płaszczyznę wymiany myśli naukowej z różnych dyscyplin wiedzy".

Na podstawie zestawionych fragmentów misji związanych z funkcją edukacyjną można także zaproponować rozbudowany opis muzeum jako miejsca, które stwarza odbiorcom dogodne warunki uczestnictwa w kulturze niezależnie od ich wieku, przekonań, wykształcenia, stopnia niepełnosprawności, statusu społecznego i pochodzenia, jest użyteczne oraz aktywnie uczestniczy w procesie kształtowania świadomości historycznej, postaw estetycznych i społecznych. Muzeum może być także przestrzenią otwartą, atrakcyjną i przyjazną, umożliwiającą kontakt z dziedzictwem, gotową na wyzwania przyszłości oraz oczekiwania i potrzeby współczesnego społeczeństwa, a także stanowić miejsce ożywionych spotkań i wymiany poglądów, wzajemnej inspiracji i refleksji, być platformą dialogu, krytycznego myślenia i kształtowania postaw, otwierania przestrzeni dla kontaktu z dziedzictwem i wartościami. Muzeum może zachwycać i słuchać, ale też uczestniczyć w kształtowaniu człowieka odpowiedzialnego za teraźniejszość i przyszłość. Praca muzealników może natomiast być służbą na polu kształtowania człowieka świadomego swojej tożsamości. Dzieło sztuki w muzeum nie musi służyć wyłącznie kontemplacji, można go używać w celu uczenia się

społecznej odpowiedzialności, komunikacji, krytycznego myślenia i wpływania na rzeczywistość, w której żyjemy, w duchu współpracy i wielokulturowego dialogu.

Jeśli do dyskusji na temat misji muzeów wprowadza się głosy, które wybrzmiały podczas prowadzonych wywiadów oraz badań grupowych, zauważalne jest, iż zarządzający muzeami, spytani podczas prowadzonych wywiadów o misję kierowanej przez siebie instytucji, wprost nawiązywali do zapisów ustawowych, wręcz się na nie powołując:

Misja muzeum w Polsce wynika z ustawy [Muz_Dok_12].

Znaczy mamy swoją misję i mamy swoje zadania związane z ustawą [Muz_4_Wicedyr].

W ich opinii działalność edukacyjna zajmuje ważne miejsce w misji muzealnictwa, lecz nie najważniejsze. Pojawiały się wręcz obawy przed utratą wartości merytorycznej w działalności edukacyjnej, przed pewną pauperyzacją czy infantylizacją. Edukacja muzealna jest traktowana jako nowe, lecz trwałe i rozwojowe zadanie muzealnictwa. Jedna z osób stwierdziła, że w wyniku chęci dotarcia do szerokiej publiczności pomija się czasem misję i stawia na treści egalitarne, które łatwiej mogą przyciągnąć zwiedzających do instytucji.

Wiele muzeów w Polsce zaczyna od tego, że najważniejsza jest edukacja. Edukacja nie może być najważniejszą ideą budowania muzeum, ona musi być w oparciu o to, co dana instytucja zawiera w sobie, co i o czym chce powiedzieć. Edukacja jest jak gdyby drugorzędną rzeczą. Jest służebna wobec widza i społeczeństwa, ale też jest służebna wobec tego, co wynika z podstawowej działalności [Muz_8_Dyr].

Refleksje na temat roli edukacji w misji muzeum pochodzące od pracowników działów odpowiedzialnych za edukację zazwyczaj pozycjonowały działalność edukacyjną bardzo wysoko. Jeden z kierowników działu zaznaczył, że obecnie wzrosło znaczenie funkcji edukacyjnej w misji muzealnictwa, lecz nadal pozostaje ona wymieniania jako cel pracy w dalszej kolejności. Przeważały jednak wypowiedzi, które opisywały edukację jako kluczową treść i sens misji całego muzeum. Stwierdzono także, że edukacja może być tożsama z realizacją misji muzeum:

Postrzegam edukację jako podstawę misji muzeum i generalnie najważniejszy element działalności muzeum [Muz_7_Eduk].

Wyrażono także obawę wobec postrzegania działalności edukacyjnej jedynie jako narzędzia służącego do wykazywania wobec organizatora wysokich danych frekwencyjnych

oraz źródła dochodów i upatrywania w tym swego rodzaju misji. W tym kontekście zauważono również, że niewystarczające dotacje finansowe od organizatorów wymuszają wręcz na instytucjach konieczność zarabiania pieniędzy, a służyć temu powinna komercjalizacja działalności edukacyjnej.

Działania edukacyjne przestały być jakimś dodatkiem do tej wysokiej misji muzeów. Działalność edukacyjna, taka codzienna, głównie adresowana do grup szkolnych, bardzo często jest dużym źródłem dochodów dla muzeów [Muz_2_KierEdu].

Osoby niepracujące w działach edukacji i nienależące do dyrekcji wypowiadały się o edukacji w kontekście misji także jako o środku do jej realizacji, jako o jednym z kilku obszarów działania muzeów. Traktowały one edukację jako formę relacji muzeum z odbiorcą, konsekwentnie wynikającą z zadań związanych z gromadzeniem zbiorów, ich przechowywaniem i wystawiennictwem:

Skoro się gromadzi zbiory, to należy je pokazywać. Nie po to się je kupuje, żeby je trzymać gdzieś tam zamknięte w szafie. Tu także jest potrzebna edukacja, żeby przybliżyć to, co się kupiło, tłumaczyć, dlaczego się kupiło, jakie to ma znaczenie dla kultury, pokazywać jakoś rozwój sztuki [Muz_3_Kur].

W kontekście misji instytucji muzealnych wybrzmiały również wypowiedzi sugerujące konieczność zachowania ostrożności, by uchronić się przed trywializacją formy i treści przekazu, a także przed brakiem refleksji na temat potrzeb edukacyjnych zwiedzających. Podkreślano, że konieczne jest zwrócenie uwagi na tworzenie programów dotyczących przechowywanych zbiorów, ponieważ na tym polega idea muzealnictwa w przeciwieństwie do idei domów kultury. Te, nie przechowując artefaktów, mogą w swojej działalności priorytetyzować projekty edukacyjne. Jeden z edukatorów zauważył, że istnieje ryzyko zatracenia merytoryczności działań, jeśli kreatywne pomysły nie będą spójne z daną misją i wizją.

Wydaje mi się, że zrobił się taki zbyt duży, że tak powiem, multitasking w muzeach niektórych, i robią się czasami z tego domy kultury. To znaczy, że po prostu za dużo wydarzeń się dzieje i one nie zawsze wszystkie idą w tym samym kierunku, w którym powinna iść misja muzeum [Muz_3_KierEdu].

Pojawił się również wątek na temat ryzyka utożsamiania muzeum z domem kultury. Jedna z uczestniczek zauważyła, że lokalne domy kultury, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach, mogą stanowić zarówno szansę, jak i zagrożenie dla muzeów. W odpowiedzi

na to jeden z dyrektorów muzeum w niewielkim mieście powiatowym stwierdził, że tym bardziej należy myśleć o potrzebach lokalnej społeczności w kontekście misji muzeów. Powinna być ona kształtowana tak, by muzeum mogło pełnić zarówno funkcje integrującą, kształcącą, wychowawczą, jak i rozrywkową.

Trzeba jednak trochę lawirować. Zwłaszcza w takich warunkach muzeum jak moje, lokalnego muzeum w niewielkim mieście, lawirować pomiędzy muzeum a domem kultury. Dzieje naszego muzeum dokładnie to obrazują (…) muzeum swoją działalnością i otwartością utrwala przekonanie, że muzeum to jest centrum, gdzie dzieje się wszystko, co najlepsze [Fok_PL_1_6].

W odpowiedzi inny uczestnik zauważył, że muzealnicy świadomi misji swojej instytucji powinni stale wsłuchiwać się w wyobrażenia zwiedzających, otoczenia muzeum i zespołu, szukając odpowiedniego konsensusu. Zaznaczył, że jedynie dialog prowadzony wewnątrz instytucji oraz z jej interesariuszami pozwoli uniknąć porównań do innych, równie cennych instytucji kultury.

Warto również zaakcentować zwracanie uwagi respondentów na pandemię Covid-19, która może stać się powodem do namysłu nad potrzebą redefinicji misji muzeów. Takie kierunki myślenia można było zaobserwować zarówno podczas rozmów z pracownikami polskich muzeów, jak i w ramach międzynarodowych badań grupowych. Jedna z wypowiedzi stanowiła wręcz postulat, aby przemyśleć misję muzeum w obliczu doświadczeń pandemicznych, które zdeterminowały nowy styl pracy i kontaktów z publicznością. Omawiane zagadnienie można dzięki temu postrzegać jako szersze zjawisko wywołujące refleksję nie tylko w środowisku polskich muzealników:

Rozumiemy teraz, że musimy wrócić do samej definicji misji muzeum, że musimy sięgnąć do korzeni, musimy być radykalni w tej kwestii i pomyśleć o misji muzeów za pomocą tych różnych narzędzi, które mamy teraz [Fok_INT_1_5].

Przytoczone uwagi łączą się z potrzebą uwiarygodniania działalności edukacyjnej w muzeach i nadania jej wysokiego priorytetu. Dotyczą zatem procesu legitymizacji edukacji muzealnej, który w teorii społecznych światów łączy się z ukazaniem wyjątkowego sposobu realizacji podstawowego działania i unikatowej technologii. Już na etapie formułowania misji muzeów i roli, a zatem także koncepcji edukacji muzealnej i stawianych wobec niej zadań można wyróżnić dwa aspekty. Pierwszy dotyczy subprocesów związanych z edukacją muzealną, a drugi sporu społecznego świata muzealnictwa na temat znaczenia i zadań

edukacji muzealnej oraz zaangażowanych w nią aktorów. Podczas badania grupowego jedna z uczestniczek użyła określenia „nieustanne napięcie", opisując w ten sposób stosunek pomiędzy realizowaną przez muzea misją publicznoinformacyjną a naciskami związanymi z komercjalizacją instytucji oraz pewnym otwarciem się na odbiorcę wraz z wszystkimi jego potrzebami. Podkreśliła ona, że zauważalne obecnie szukanie rozwiązań na poziomie różnych praktyk i projektów muzealnych pozwala myśleć o muzeum jako o ośrodku kulturalnym i kulturotwórczym. Dodała również, że stanowi to istotny wkład do niekończącej się dyskusji na temat publicznej misji muzeów zaangażowanych we współpracę z publicznością.

Pozwala nam to cały czas jakby czujnie przyglądać się zarówno kategorii partycypacji, jak i kategorii formacji, to znaczy pozwala nam cały czas redefiniować te pojęcia i zastanawiać się, co, o czym my właściwie mówimy, kiedy mówimy o misji publicznej, o formacyjnym wymiarze działalności muzealnej i o tym, czym jest partycypacja [Fok_PL_2_4].

Już na tym etapie można wyróżnić subprocesy związane z szukaniem przez pracowników edukacji miejsca do działania, zdobywaniem środków finansowych na realizację projektów i utrzymywanie muzeów, rywalizowaniem i konkurowaniem o miejsce zarówno w strukturze, zapisach ustawowych, jak i w misji muzeów, a także implementacją technologicznych innowacji z związku z pandemią oraz informatyzacją życia codziennego, produkowaniem treści i koncepcji edukacyjnych, tworzeniem działań marketingowych dotyczących edukacji, jak i samego muzeum poprzez edukację, tworzeniem instytucji jako jeden z działów pozostających w ścisłej relacji z pozostałymi pracownikami, rozszerzaniem działalności zarówno całego muzeum, jak i samej edukacji. Odnośnie do sporu, czy jak to zostało nazwane „napięcia", dotyczącego znaczenia i roli edukacji muzealnej można zauważyć, że odbywa się on na arenie redefiniowania misji publicznej muzeum, w którą zaangażowani są pracownicy i współpracownicy działów edukacji, dyrekcja muzeów, kuratorzy, osoby pilnujące ekspozycji i sami zwiedzający.

Dla pełnego obrazu problematyki związanej z koniecznością redefinicji muzeum w jego społecznym kontekście wypada przywołać także postulaty przedstawione w 2012 roku w raporcie ukazującym założenia do strategii rozwoju muzealnictwa i stanowiącym efekt toczących się rozmów w gronie muzealników oraz ludzi kultury. Zauważono w nich, że funkcja edukacyjna przynależy do muzeum jako instytucji oraz że nie należy ustawiać jej w hierarchii wynikającej z ustawy. Użyto wręcz sformułowania „holistycznie pojmowana edukacyjna misja

muzeów". Zaznaczono także, iż według wykładni prawa podstawowe, wymienione w niej zadania są względem siebie komplementarne. Podkreślono, że edukacyjna misja muzeów jest gwarancją budowania kultury, tożsamości i trwałości wspólnot kulturowych. Wobec pracowników związanych z działalnością edukacyjną zauważono, że ich kompetencje powinny być kwalifikowane bardzo wysoko oraz że nie należy powielać stereotypowego myślenia zawężającego ich funkcję jedynie do dydaktyki dla szkół:

> Należy zerwać z wąskim kwalifikowaniem działań edukacyjnych muzeum jako służebnych wobec instytucji edukacji formalnej, tj. szkoły. Wąskie i stereotypowe rozumienie edukacyjnej funkcji muzeów często konfliktuje środowisko muzealników i nie przyczynia się do progresywnego rozwoju całej instytucji w myśl „nowej muzeologii" i nowoczesnego rozumienia edukacji otwartej. Postuluje się, aby holistycznie pojmowana edukacyjna misja muzeów była realizowana, a przy tym podkreślana i artykułowana w wewnętrznych statutach, regulaminach czy opracowaniach muzealnych, a w szczególności promowana i wspierana przez organizatorów instytucji i jednostki nią administrujące [Raport. Strategia rozwoju muzealnictwa 2012].

Biorąc pod rozwagę konkluzje zawarte w cytowanym raporcie w odniesieniu do badań przeprowadzonych dziewięć lat później i stawiając sobie pytanie o ewentualne zmiany w postrzeganiu roli edukacji muzealnej i ich tempo, te postulaty są interesujące. Dla prowadzonych badań mogą bowiem być punktem odniesienia w interpretacji artykułowanych przez respondentów stanowisk. Założenia do strategii powinny stanowić w danym środowisku swoisty drogowskaz odnośnie do dalszych działań i podejmowanych decyzji zarówno w stosunku do samej misji, jak i jej realizacji. Przywołane wypowiedzi mogą jednak wskazywać, że proces wypracowywania stanowiska w świecie polskich muzeów na temat ich funkcji edukacyjnych jest dość powolny. Jednocześnie klarowna jest refleksja, która świadczy o zachodzącym procesie legitymizacji edukacji muzealnej i segmentacji w społecznym świecie muzealnictwa.

Pracownicy działów edukacji są świadomi odpowiedzialności wykonywanej pracy i pozycjonują ją jako jedną z najważniejszych funkcji realizowanych przez muzea. Mają poczucie misji wobec muzeów, jego pracowników, zbiorów i zwiedzających. Tymczasem zarówno przepisy prawne, jak i wewnętrzne ustalenia muzeów czy stanowisko pozostałych pracowników pozycjonują edukację muzealną jako wykonawcę ustalonych form dialogu z publicznością, nie nadając jej szczególnego znaczenia w funkcjonowaniu i rozwoju muzeów.

7.1.3.2 Wizja i cele działalności zawarte w dokumentach strategicznych

Na poziomie wizji, celów strategicznych, celów operacyjnych edukacja muzealna pojawia się już znacznie częściej niż w deklarowanych przez muzea formułach misji. Nie zawsze w wizji pojawia się dokładne słowo „edukacja". Czasem, jak w przypadku misji, zastępowane jest ono formą bliskoznaczną („trzecie miejsce", „kształtowanie", „miejsce dialogu", „wzbudzanie emocji", „przystępna forma", „przyjazna atmosfera"). Zauważalne są także potrzeby związane z infrastrukturą powstałą z myślą o edukacji, publicznością ze szczególnymi potrzebami, promocją danego miejsca czy wyzwaniami związanymi z edukacją.

W tabeli 12 zestawiono fragmenty dokumentów planowania strategicznego z 13 muzeów, wyszczególniając w kolejnych kolumnach cytaty dotyczące edukacji w treści wizji, edukacji ujętej w celach strategicznych, celów operacyjnych stojących przed edukacją i mierników służących do analizy ich realizacji. W ostatniej kolumnie, zatytułowanej „Dodatkowe informacje", wpisano inne pojawiające się w dokumentach kwestie, które także nawiązują do zagadnień edukacji muzealnej. Na podstawie tego materiału można zobaczyć, że dokumenty opisujące strategię działania muzeów w określonym czasie są zazwyczaj dokumentami wewnętrznymi, tworzonymi zgodnie z indywidualną potrzebą i możliwościami poszczególnych muzeów. Nie powstają według ustalonego schematu czy standardu, lecz stanowią wypadkową koncepcji zarządzania zespołem i instytucją, determinowaną również przez rodzaj organizatora, liczebność pracowników, lokalizację, rodzaj zbiorów czy etap rozwoju.

Tabela 12. Zestawienie ukazujące sformułowania zawarte w dokumentach strategii dotyczące edukacji w badanych muzeach[167].

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
1. [Muz_Dok_9]	*Zobowiązane dziedzictwem regionu, dynamiką jego dziejów, wielokulturowością i wiodącą rolą przemysłu, przy jednoczesnym uznaniu jego dorobku intelektualnego i artystycznego, Muzeum (…) podejmuje się misji kreowania przestrzeni dla dialogu z przeszłością i dokonaniami współczesności w celu głębszego poznawania (…) - regionu, Polski i Europy.*	**Brak sformułowania.** *Wizję Muzeum wyraża ambicja, by Muzeum pełniło rolę lidera (archetyp Zwycięzcy) wśród innych instytucji kultury w regionie, w Polsce i w Europie, oraz by realizowało deklarowane wartości stając się „trzecim miejscem" dla lokalnej społeczności i konsumentów kultury z regionu.*	**Brak sformułowania.** Pojawia się natomiast: *-budowania kapitału służącego społeczeństwu, kulturze, ochronie dziedzictwa, województwu - dążenie do największego efektu społecznego - rozwijanie ekosystemu relacji budujących wspólną wartość*	*Podstawowymi celami Działu Edukacji pozostają budowanie pozycji Muzeum jako centrum edukacji kulturalnej i wiedzy o regionie przyjazne odbiorcy lokalnemu i przyciągające turystów spoza aglomeracji regionu, oraz wzorcowej instytucji wytyczającej wzorce udostępniania kultury osobom z niepełnosprawnościami.*	*Ilość wprowadzonych nowych rozwiązań edukacyjnych dla nowych grup odbiorców; ilość działań edukacyjnych, ilość uczestników działań edukacyjnych, badanie jakościowe zmiany postawy;*	Po misji pojawiają wartości: *humanizm zaangażowanie aktualność istotność / adekwatność poczucie odpowiedzialności uczciwość i rzetelność szacunek dla różnorodności*
2. [Muz_Dok_11]	*Zapewnienie wyjątkowych doznań estetycznych,*	*Funkcjonujemy po to, aby realizować swoje pasje muzealne,*	**Brak sformułowania.**	*Stworzenie zintegrowanego systemu wydarzeń kulturalnych*	*Wysokie wyniki w badaniach marki.*	

[167] Dane pochodzą z dokumentów muzeów pozyskanych w trybie korespondencyjnym (1-10) oraz w wyniku kwerendy publicznie dostępnych stron internetowych (11-13).

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
	umożliwienie dotknięcia czasu dawnych epok oraz zagwarantowanie doskonałych warunków do wypoczynku i relaksu w pięknym otoczeniu.	*kształtować u ludzi wrażliwość kulturalną oraz* ***edukować społeczeństwo*** *i informować o wartościach i treściach gromadzonych przez nas zbiorów.*	Poniżej celów strategicznych informacja: *Swoje cele Muzeum będzie realizowało przez oparty na turystyce holistyczny model funkcjonalny, składający się z funkcji: muzealnej,* ***edukacyjnej,*** *kulturalnej.*	*i edukacyjnych związanych z historycznymi postaciami z naszego muzeum (imieniny u gospodyni, haftowanie, chór, wystawy broni itd.) - personifikacja cech i umiejętności. Zwiększenie liczby zajęć edukacyjnych.*		
3. [Muz_Dok_12]	*MUZEUM (…) to muzeum na wolnym powietrzu, które gromadzi, przechowuje i w atrakcyjny sposób prezentuje dobra kultury polskiej w zakresie etnografii ze szczególnym uwzględnieniem osoby i dorobku (…), aby umożliwić kolejnym pokoleniom kontakt z historią i tradycją*	**Brak sformułowania.** *Muzeum ma stać się nowoczesnym muzeum, które poprzez wzbudzanie emocji oraz pokazywanie w atrakcyjny sposób historii i obyczajów w ich naturalnym otoczeniu zwraca uwagę zwiedzających na to, co najciekawsze i najważniejsze w lokalnej tradycji.*	*Rozbudowywanie* ***oferty edukacyjnej*** *i dostosowanie jej do rzeczywistych potrzeb odbiorców.*	*Do sprecyzowanych grup docelowych (rodziny i uczniowie) planujemy zaadresować konkretną ofertę edukacyjno--rozrywkową.*	Brak	Edukacja pojawia się także w celu komunikacyjnym: *Muzeum jako propozycja na ciekawe spędzenie czasu wolnego – „edukacja i rozrywka na świeżym powietrzu”.*

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
	oraz kształtować wrażliwość poznawczą i estetyczną.	***Poprzez przyjazną atmosferę, przystępną formę i skuteczną promocję*** *silniej zaistnieje zarówno w lokalnej, jak i ogólnopolskiej świadomości i na trwale zintegruje się z lokalną społecznością.*				
4. [Muz_Dok_15]	*Bardzo długa, rozpisana na pół strony tekstu misja bez nawiązań do edukacji czy upowszechniania. Pojawia się pod koniec zdanie: (…) kształtowanie w społeczeństwie historycznej wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz przypominanie o stałej potrzebie ochrony dziedzictw narodowego (…)*	Brak napisanej wizji.	**Brak sformułowania.** *Rozwój instytucjonalny muzeum. Racjonalizacja działalności merytorycznej. Rozwój zasobów ludzkich. Wzrost efektywności działania.*	*Rozwój działalności edukacyjnej w ramach celu strategicznego – racjonalizacja działalności merytorycznej. Planowane działania: stworzenie programu edukacyjnego włączającego osoby z niepełnosprawnościami, zwiększenie atrakcyjności organizowanych eventów o przesłania*	Brak	*Działanie „Przekształcenie muzeum w forum partycypacji w kulturze" podlega pod cel strategiczny – Wzrost efektywności działania.*

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
				edukacyjne, rozbudowanie ścieżki edukacji ekologicznej.		
5. [Muz_Dok_17]	*Naszą misją jest umożliwianie kontaktu z dziedzictwem kultury światowej, narodowej, z wartościami dziedzictwa lokalnego i historią regionu, tworząc jednocześnie Muzeum otwarte, atrakcyjne i przyjazne dla Zwiedzających.*	*Wśród ośmiu punktów:* ***prowadzenie działalności edukacyjnej*** *i popularyzatorskiej poprzez lekcje muzealne i zajęcia edukacyjne, publikacje, organizowanie seminariów i wystaw czasowych;*	**Brak sformułowanie.** *Upowszechnianie wiedzy o posiadanych zbiorach.*	*Prowadzenie działalności edukacyjnej skierowanej do dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Organizacja wydarzeń kulturalnych, sesji naukowych, koncertów, imprez komercyjnych mających na celu zwiększenie zainteresowania Muzeum wśród różnych grup odbiorców. Publikowanie wydawnictw naukowych, popularnych oraz promocyjnych.*	*Liczba zorganizowanych lekcji muzealnych, zajęć edukacyjnych. Liczba zorganizowanych wydarzeń kulturalnych, wykładów, sesji naukowych, koncertów.*	*Braki kadrowe stoją na drodze szerszemu rozwinięciu działalności edukacyjnej. Przykładowo zapotrzebowanie na lekcje muzealne zgłaszane przez nauczycieli i szkoły przerasta możliwości małego grona prowadzących je osób. Niemożliwość przygotowania materiałów edukacyjnych ze względu na brak wydawnictw. Brak Sali edukacyjnej.*
6. [Muz_Dok_20]	*Misją (…) jest dbanie o powierzone*	Strategiczne działania (…) odnoszą się do	Podjęcie działań przez Muzeum w celu wspierania	*Wypracowanie nowego programu edukacyjnego*	Działania niezbędne do zrealizowania tego celu, jak i mierniki	Procesy, w których realizowany jest cel strategiczny i cele

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
	dziedzictwo kulturowe, uzmysławianie roli przeszłości i pamięci we współczesnym społeczeństwie, ale także bycie instytucją nowoczesną, rozumianą jako miejsce żywych spotkań i wymiany poglądów dotyczących współczesnych problemów wizualności oraz kanonów kulturowych.	następujących obszarów: – Infrastruktura, – Zarządzanie, – Kolekcja, wystawy i badania, – Sieci współpracy, – Publiczność i otoczenie, – Edukacja.	*lub inicjowania rozwoju swojej publiczności z różnych grup społecznych ze szczególnym uwzględnieniem ludzi młodych, rodzin, seniorów oraz grup defaworyzowanych. Dbałość o zapewnienie ciągłości wiedzy związanej z tradycyjnymi technikami fotograficznymi, które ze względu na postęp technologiczny oraz łatwość dostępu do mediów cyfrowych stają się jednym z szybko dekonstruowanych obszarów wiedzy. Dbałość o wysoką jakość* ***propozycji edukacyjnych****, które będą musiały stać*	*skierowanego do różnych grup społecznych ze szczególnym uwzględnieniem ludzi młodych, rodzin, seniorów oraz grup defaworyzowanych.*	osiągnięcia rezultatów określone są w dokumentacji procesu: Prowadzenie działalności edukacyjnej, *a także: Przygotowywanie, aplikowanie i realizacja projektów finansowanych z środków zewnętrznych i będą monitorowane w ramach zarządzania procesem.*	operacyjne: *Prowadzenie działalności edukacyjnej.* *— Przygotowywanie, aplikowanie i realizacja projektów finansowanych z środków zewnętrznych.* *— Współpraca krajowa i międzynarodowa.* Muzeum w trakcie przebudowy.

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
			się konkurencyjne w stosunku do rozbudowanej oferty proponowanej przez inne instytucje muzealne i organizacje związane z szeroko pojmowaną fotografią.			
7. [Muz_Dok_22]	*Misja określona przez ustawę o muzeach oraz statut muzeum. Udostępniając muzeum publiczności, nowocześnie* ***edukuje*** *o czasach obu patronów i kultywuje wartości tradycji staropolskiej. Kształtuje postawy obywatelskiej i patriotycznej odpowiedzialności za dziedzictwo narodowe*	Muzeum otwarte, ponieważ m. in. Tradycyjna i nowoczesna istota działania i rozwoju muzeum jest tożsama – polega na wzmacnianiu zaufania do jakości oferty przez stosowanie najefektywniejszych **środków edukacji**, wymiany wiedzy i komunikacji społecznej.	Zwiększenie dostępu do zasobów przez edukację kulturalną i ekologiczną oraz podporządkowaną jej komunikację społeczną. – jako stały kierunek działania. Wśród celów strategicznych: Utworzenie oferty wszechstronnej **edukacji** kulturalnej i edukacji przyrodniczej.	*1. Budowanie mechanizmów wyłaniających liderów zarządzających merytorycznie i organizacyjnie dużymi zespołami wykonawców i publiczności; 2. Implementacja niektórych funkcji przewodnickich do programów edukacyjnych; 3. Rozbudowa otwartego systemu szkoleń dla niezależnych przewodników*	Brak	Edukacja także jako priorytet w celu Wzmocnienie opieki nad zasobami zabytkowymi: Ustanowienie nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej i recepcji turystycznej, które odciążą część zabytkową i podniosą funkcjonalność Muzeum jako opiekuna i promotora zabytków i ich wartości (konieczne unowocześnienie ekspozycji i ich

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
	kulturowe i przyrodnicze.			*i rekomendacja najlepszych; 4. Współpraca ze szkołami i wyspecjalizowany mi touroperatorami w obsłudze grup i turystów oczekujących ścieżek edukacyjnych; 5. jak najszerzej prowadzona działalność rekonstrukcji historycznej jako najefektywniejszej obecnie formy bezpośredniej edukacji, która umożliwia powszechny i swobodny dostęp do dziedzictwa kulturowego w zasobach muzeum;6. Wypracowanie metodologii nauczania na odległość w oparciu*		zaplecza turystycznego). Także w innym priorytecie: Ukończenie pełnej dokumentacji zabytków, wdrożenie elektronicznych narzędzi rejestracji i monitoringu stanu zabytków i muzealiów dla potrzeb zarządzania tymi zasobami, ich udostępniania, edukacji i kontroli zarządczej.

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
				o muzealny wortal wiedzy i publikacje. *(ograniczenie w postaci braku środków na realizację i promocję programów oraz brak sal dla prowadzenia zajęć edukacyjnych).*		
8. [Muz_Dok_23]		**Brak sformułowania.** *Przekształcenie Muzeum w nowoczesną instytucję, odpowiadającą standardom, równocześnie mocno osadzoną w Mieście i regionie i czerpiącą z własnej tradycji i historii.*	**Brak sformułowania.** -wzmocnienie pozycji Muzeum, jako znaczącego autorytetu w Mieście i regionie oraz wyznaczenie nowych standardów upowszechniania dialogu o kulturze i dziedzictwie narodowym, − wzmocnienie marki Muzeum, jako muzeum	*-Analiza dostępnych wystaw w regionie oraz określenie ich profilu w stosunku do oferty Muzeum.* *− Kategoryzacja działań edukacyjnych w Muzeum.* *− Organizacja zajęć tematycznych, lekcji muzealnych, spotkań z historią, sztuka, archeologią.* *− Wykorzystanie różnych nowoczesnych metod w edukacji muzealnej.*	Brak	Brak misji czy mierników, ponieważ są to założenia do strategii.

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
			nowoczesnego, otwartego, − zwiększenie udziału publiczności w Muzeum, − zapewnienie odpowiednich warunków magazynowania i eksponowania muzealiów.	*− Organizacja stałych zasad współpracy ze szkołami (różnego stopnia), ośrodkami pracy pozaszkolnej, jak i opracowanie oferty skierowanej do osób starszych i seniorów.* *− Współpraca i organizowanie wspólnych, z różnymi podmiotami działającymi na terenie miasta i regionu, działań edukacyjnych zarówno w Muzeum, jak i poza nim.* *− Monitorowanie i analiza efektów działań edukacyjnych.*		
9. [Muz_Dok_24]	*Tu dzieje się historia. Misją Muzeum jest ochrona, gromadzenie,*	Wśród 10 punktów wizji: rozwój programu merytorycznego Muzeum w oparciu o działalność	Celem Muzeum na kolejne lata jest rozwijanie współpracy z zagranicznymi partnerami	***Tworzenie otwartej i przyjaznej przestrzeni** do poznawania, doświadczania oraz*	Brak	

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
	badanie i upowszechnianie dziedzictwa materialnego i niematerialnego związanego z (…) [postać historyczna, nazwa epoki i nazwa muzeum].	wystawienniczą, badawczą i **edukacyjną;** Muzeum partycypacyjne; Muzeum intuicyjne; społeczność Muzeum;	w ramach działalności wystawienniczej, naukowej, wydawniczej**, edukacyjnej** i promocyjnej. Muzeum realizuje ten cel poprzez aktywne członkostwo w sieciach zarówno międzynarodowych, jak i polskich. Cele główne: budowanie marki Muzeum jako jednego z najważniejszych założeń parkowych w Polsce; promocja międzynarodowa Muzeum jako instytucji kultury rozpoznawalnej w Europie i na świecie; wzmocnienie pozycji Muzeum jako ważnego celu europejskiej turystyki kulturowej.	*wyjaśniania dziedzictwa kulturowego, na które składa się źródłowość Muzeum architektura, kolekcje, ogrody, historia oraz genius loci.* ***Dalszy rozwój programów edukacyjnych:*** *wprowadzanie nowoczesnych formatów zajęć opartych na technikach warsztatowych i partycypacji odbiorców, przekazywanie wiedzy połączone ze zdobywaniem kompetencji z zakresu interpretacji zjawisk kultury i historii oraz pracy w grupie, zwiększenie*		

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
				aktywności w Internecie (kanały na You Tubie adresowane do młodzieży, przekształcenie istniejącego bloga w magazyn internetowy), rozszerzenie oferty edukacyjnej dla młodzieży i dorosłych. ***Niwelowanie barier w dostępie do kultury i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu*** *Programy: Kultura Dostępna, Muzeum Dostępne, zajęcia i wydarzenia dla dzieci i młodzieży z placówek opiekuńczo-wychowawczych.* ***Rozwój przestrzeni edukacyjnych; Rozwój lokalnych programów***		

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
				partycypacyjnych – *projekt sąsiedzki.* ***Rozwój merytoryczny i profesjonalizacja Działu Edukacji -*** *jako centrum teorii i praktyki z zakresu edukacji muzealnej.*		
10. [Muz_Dok_25]	*Podstawową misją muzeum jest więc gromadzenie, ochrona, upowszechnianie i promowanie najcenniejszych obiektów i zjawisk materialnej i niematerialnej tradycji muzycznej związanej z ludowym instrumentarium.*	Wizja została rozpisana na 2 strony tekstu. Pojawiają się informacje *o* ***małym centrum edukacyjnym, Sali edukacyjnej oraz konferencyjno-edukacyjnej oraz informacje o planowanych działaniach edukacyjnych*** *kierowanych do dzieci i młodzieży szkolnej.*	*Powiększenie powierzchni ekspozycyjnej,* ***edukacyjnej*** *i magazynowej instytucji niezbędnej do realizacji działalności statutowej. Rozwój oferty wystawienniczej,* ***edukacyjnej*** *i popularyzatorskiej muzeum.*	*Przygotowanie wydawnictwa edukacyjnego dla dzieci.*	Brak	Strategia napisana na potrzeby rozbudowy muzeum.
11. Muzeum Krakowa	*Opisujemy, dokumentujemy i opowiadamy Kraków. Słuchamy miasta…*	Brak sformułowania. *W 2030 roku jesteśmy Muzeum Historycznym Miasta Krakowa –*	**Brak sformułowania.** Spisano perspektywę właściciela, perspektywę klienta,	**Brak sfomułowania.** *Centrum wiedzy o Krakowie – Muzeum*	Ogólnie, dla całej strategii: *frekwencja struktura dochodów*	Wartości: *wiarygodność profesjonalizm jakość otwartość*

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
		kompletnym, obejmującym i szanującym wszelkie aspekty dziedzictwa miasta i otwartym na wyzwania współczesności. W swojej wielooddziałowej strukturze sprawnie zarządzanym i nowocześnie zorganizowanym. ***Aktywnie uczestniczymy w kształtowaniu społeczności metropolii.*** *Kreujemy nowe trendy, jesteśmy liderem wśród muzeów w Polsce, znaczącym w Europie* i zauważalnym w świecie - **miejscem spotkań i dialogu** o historii oraz współczesności.	procesów wewnętrznych oraz wiedzy i rozwoju.	*kompendium wiedzy o Krakowie. - Realizacja tego celu polega na prowadzeniu działalności naukowej, popularnonaukowej, edukacyjnej, wystawienniczej, w oparciu o materialne i niematerialne dziedzictwo. Muzeum kluczowym miejscem kształtowania tożsamości obywateli Krakowa i aglomeracji krakowskiej Realizacja tego celu polega na prowadzeniu działalności edukacyjnej, informacyjnej, popularyzatorskiej, integracyjnej dla mieszkańców Krakowa*	*stopień zadowolenia z oferty stopień satysfakcji pracowników* wartość marki Muzeum.	*kreatywność* odpowiedzialność Strategia dostępna w internecie. Przy okazji omówienia celu *„Nowoczesna i przyjazna dla klienta instytucja”* pojawia się: *Kadra kompetentna i zaangażowana w realizację wspólnych celów i zadań, szczególnie obsługi pierwszego kontaktu, w celu sprawnej i przyjaznej obsługi „gościa” muzealnego, a także stworzenie standardów czytelnej informacji dotyczącej działania muzeum i* ***programu wystawienniczo-edukacyjnego, które współtworzą***

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
				i aglomeracji krakowskiej.		***pełny wizerunek instytucji.*** *Ważne wydaje się skupienie uwagi na wszystkich elementach „spotkania z Muzeum" gościa muzealnego, zarówno uczestnika muzealnych działań edukacyjno-wystawienniczych, jak i np. kontrahenta lub dziennikarza, począwszy od pierwszego kontaktu* poprzez media po bezpośrednią obecność w muzealnej przestrzeni.
12. Muzeum Warszawy	*Brak. We wstępie są słowa: Muzeum Warszawy, ze wspaniale odremontowaną siedzibą główną, z wyjątkową*	Brak sformułowania. Muzeum jako miejsce, które twórczo i odważnie reaguje na współczesne problemy miasta.	Uczynienie Muzeum Warszawy wiodącą warszawską instytucją kultury. Rozwinięcie pod kątem instytucji otwartej, przyjaznej i **partycypacyjnej**.	*Jednym z celów działań edukacyjnych jest wychowywanie nowej publiczności do korzystania z instytucji kultury*	Brak	Strategia programowa i rozwoju, koncepcja autorska przedstawiona w konkursie na dyrektora Muzeum Warszawy

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
	wystawą stałą, z ciekawą kolekcją historyczną, jest instytucją na światowym poziomie. Prowadzona dynamicznie od kilku lat modernizacja Muzeum jest wysokiej klasy i instytucja jest coraz bardziej obecna w świadomości warszawiaków i odwiedzających Warszawę	Miejsce, w którym historia jest bezcennym doświadczeniem, dzięki któremu można w sposób świadomy podjąć tematy aktualne, oraz wpłynąć na kształt przyszłości Warszawy. Muzeum Warszawy, jako miejsce żywe, ośrodek debat i wypracowywania nowych idei. Muzeum Warszawy współtworzone przez mieszkańców miasta. Muzeum Warszawy jako miejsce, które interesuje, które przyciąga i w którym	**Udostępnienie kolekcji on-line.** Rozwinięcie partnerstw lokalnych. Rozwinięcie współpracy międzynarodowej. Modernizacja trzech oddziałów. Stworzenie Centrum Fotografii. **Edukacja siłą Muzeum.** Poszerzenie oddziaływania na region Mazowsza. Intensywne rozwijanie kolekcji. Integracja cudzoziemców i mniejszości **Dialog międzypokoleniowy** Promocja warszawskich artystów.	*oraz wykształcanie nawyku przychodzenia do Muzeum; rozwinięcie oferty dla osób wykluczonych; dostosowanie programu do potrzeb i zainteresowań mniejszości narodowych i mieszkańców napływowych oraz grup pozostających zwykle poza zasięgiem działań kulturalnych; Potrzebna jest weryfikacja skuteczności materiałów edukacyjnych do wystawy głównej; Muzeum musi położyć nacisk na rozwinięcie współpracy ze szkołami, poprzez częstsze wizyty, ale*		przez dr Karolinę Ziębińską-Lewandowską dostępna w internecie.

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
		każdy warszawiak bez względu na pochodzenie, wyznanie, długość „warszawskiego stażu" czuje się u siebie. Muzeum Warszawy, jako miejsce, w którym należy i chce się być.		*także opracowanie materiałów edukacyjnych do wykorzystania przez nauczycieli w szkołach uwzględniające podstawę programową, co przyczyni się do zwiększenia udziału szkół w zajęciach muzealnych; Muzeum Warszawy jako miejsce rodzinne; e-edukacja; rozwinięcie wolontariatu;*		
13. Muzeum Narodowe w Poznaniu	*Muzeum Narodowe – do DZIEŁA! Zachwycamy. Inspirujemy. Słuchamy. Otwieramy. Kształtujemy.*	(…) Łączymy dziedzictwo kulturowe z nowoczesną technologią i badaniami na najwyższym poziomie – w służbie nauki, wiedzy, **edukacji** i popularyzacji zbiorów. Słuchając otoczenia, budujemy	Uwolnienie potencjału merytorycznego MNP zwiększające atrakcyjność muzeum dla odbiorców i partnerów. Budowanie relacji z publicznością oraz kluczowymi interesariuszami, by	*Wprowadzenie nowego modelu edukacji. Rozwój publiczności. Budowanie i rozwój relacji z interesariuszami.*		Wśród wartości kreatywność, innowacyjne myślenie wskazano: szukamy nowych rozwiązań, eksplorujemy nieznane by tworzyć wydarzenia muzealne niosące nowe wartości poznawcze, estetyczne i edukacyjne.

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
		długotrwałe relacje z interesariuszami, tworząc wraz z nimi muzeum dostępne, przyjazne, inspirujące, do którego chce się powracać. (…)	stworzyć muzeum, do którego chce się powracać.			Przy wartości otwartość, budowanie relacji napisano: Jesteśmy otwarci na otaczający nas świat, stając się miejscem spotkań i dialogu. Angażujemy publiczność do uczestnictwa w działaniach muzeum. Otwieramy naszą przestrzeń likwidując bariery. Budujemy, utrzymujemy i pogłębiamy relacje z naszymi widzami i partnerami w oparciu o przyjaźń, serdeczność oraz wzajemne zrozumienie potrzeb.

Oznaczenie muzeum	Treść misji	Edukacja w treści wizji	Edukacja w celach strategicznych	Cele wyznaczone edukacji	Edukacja w miernikach	Dodatkowe informacje
						Wymieniono także wartości: kompetencje i zaangażowanie, uczciwość, odpowiedzialność, praca zespołowa.

Źródło: opracowanie własne.

W sześciu z trzynastu przytoczonych wizji nie pojawia się słowo „edukacja". W tych przypadkach, szczególnie kiedy wpisano określenia bliskoznaczne do edukacji, można odnieść wrażenie, że wizja stanowi rozwinięcie słów misji i staje się w ten sposób uzupełnieniem i doprecyzowaniem przewodniego obrazu. Cele stanowią jego przeniesienie na konkretne oczekiwanie i tworzenie koncepcji działania, na bazie której powstają później okresowe plany pracy. W tych strategiach, w których już na etapie wizji wspomniano o edukacji społeczeństwa, prowadzeniu działalności edukacyjnej, stosowaniu środków edukacyjnych, kwestie związane z tym obszarem działalności nie zostały doprecyzowane ani rozbudowane w ramach celów. Kształtowanie edukacyjnego charakteru muzeów na etapie wizji strategii można odczytywać na tej podstawie jako indywidualną decyzję danej instytucji, stanowiącą efekt wewnętrznych ustaleń.

W siedmiu zacytowanych w tabeli celach strategicznych dla muzeów nie ma słowa „edukacja", z czego trzy przypadki są tymi, w których edukacja nie pojawiała się także w wizji ani misji. Nie można jednak na tej postawie wyciągać generalnych wniosków, ponieważ cytaty ujęte w kolumnie dotyczącej celów strategicznych są interesującym obrazem kierunków działań w tych muzeach. Wskazują potrzebę budowania kapitału służącego województwu, społeczeństwu, kulturze, ochronie dziedzictwa oraz dążenia do jak największego efektu społecznego i rozwijania ekosystemu relacji budujących wspólną wartość. Cele strategiczne akcentują także wzmocnienie pozycji muzeum, jego marki jako instytucji nowoczesnej, otwartej, a także zwiększenie udziału publiczności w muzeum, budowanie z nią relacji w celu zachęcania do powrotu. W cytatach związanych z celami strategicznymi, gdzie została ujęta edukacja muzealna w ścisłym tego słowa znaczeniu, pojawiają się zazwyczaj dość precyzyjnie określone cele operacyjne wyznaczone tej edukacji.

Warto przeanalizować zestawienie wszystkich 17 celów operacyjnych stawianych edukacji, które pojawiły się w analizowanych dokumentach. Tworzą one niezwykle szeroki zakres koncepcji i oczekiwań wobec kompetencji edukacyjnych w muzeach w obszarze infrastrukturalnym, organizacyjnym, personalnym, wizerunkowym, cyfrowym, wydawniczym oraz programowym. Zestawione fragmenty pogrupowano, a cele dodatkowo ponumerowano, aby zaakcentować wagę i skalę zobowiązań edukacji muzealnej.

1. Budowanie marki muzeum poprzez działalność edukacyjną wiąże się z kształtowaniem pozycji muzeum jako centrum edukacji kulturalnej i wiedzy o regionie, tworzeniem

muzeum przyjaznego odbiorcy lokalnemu i przyciągającego turystów spoza regionu. Oznacza to również kreowanie muzeum jako miejsca rodzinnego.

2. Edukacja mająca potencjał, jeśli chodzi o przekaz historyczny oraz wiedzy, łączy się ze stworzeniem zintegrowanego systemu wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych związanych z historycznymi postaciami w muzeum, które mogą być próbą personifikacji ich cech i umiejętności. Według dokumentów powinna to być jak najszerzej prowadzona działalność rekonstrukcji historycznej jako najefektywniejszej obecnie formy bezpośredniej edukacji, która umożliwia powszechny i swobodny dostęp do dziedzictwa kulturowego w zasobach muzeum. Wiąże się to także z przekazywaniem wiedzy połączonym ze zdobywaniem kompetencji z zakresu interpretacji zjawisk kultury i historii oraz pracy w grupie.
3. Dzięki działalności edukacyjnej możliwy jest również rozwój publiczności polegający na wychowywaniu nowych grup do korzystania z instytucji kultury oraz wykształcaniu nawyku przychodzenia do muzeum.
4. Edukacja może także stanowić siłę rozwoju oferty muzealnej dzięki tworzeniu otwartej i przyjaznej przestrzeni do poznawania, doświadczania oraz wyjaśniania dziedzictwa kulturowego, składają się na nią źródłowość muzeum, architektura, kolekcje, ogrody, historia oraz *genius loci*. Jest to możliwe poprzez zwiększenie liczby zajęć edukacyjnych, organizację zajęć tematycznych, lekcji muzealnych, spotkań z historią, sztuką, archeologią, kategoryzację działań edukacyjnych w muzeum i rozwój lokalnych programów partycypacyjnych.
5. Celem edukacji muzealnej jest także troska o wszystkie grupy odbiorców, w tym: dzieci, rodziny, dorosłych, seniorów, młodzież, szkoły, nauczycieli, zorganizowane grupy turystyczne. Muzeum według dokumentów strategicznych musi położyć nacisk na rozwinięcie współpracy ze szkołami poprzez ich częstsze wizyty, ale także opracowanie materiałów edukacyjnych uwzględniających podstawę programową do wykorzystania przez nauczycieli w szkołach, co przyczyni się do zwiększenia udziału szkół w zajęciach muzealnych, adresowanie konkretnej oferty edukacyjno-rozrywkowej do sprecyzowanych grup docelowych, takich jak rodziny i uczniowie, organizację stałych zasad współpracy ze szkołami różnego stopnia, ośrodkami pracy pozaszkolnej, rozszerzenie oferty edukacyjnej, tak by korzystali z niej młodzież i dorośli. Ważna jest

również współpraca ze szkołami i wyspecjalizowanymi touroperatorami w obsłudze grup i turystów oczekujących zorganizowania ścieżek edukacyjnych.

6. Edukacja muzealna stanowi odpowiedź muzeum na przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Może to realizować poprzez wypracowanie nowego programu edukacyjnego skierowanego do różnych grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem ludzi młodych, rodzin, seniorów oraz grup defaworyzowanych, stworzenie programu edukacyjnego włączającego osoby z niepełnosprawnościami, budowanie wzorcowej instytucji wytyczającej wzorce udostępniania kultury osobom z niepełnosprawnościami, niwelowanie barier w dostępie do kultury i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, organizację wydarzeń dla dzieci i młodzieży z placówek opiekuńczo-wychowawczych, rozwinięcie oferty dla osób wykluczonych, dostosowanie programu do potrzeb i zainteresowań mniejszości narodowych i mieszkańców napływowych oraz grup pozostających zwykle poza zasięgiem działań kulturalnych.
7. Edukacja muzealna w trosce o ekologię powinna zostać zaangażowana w rozbudowanie ścieżki edukacji ekologicznej.
8. W jej kompetencjach leży także ukazywanie muzeum jako miejsca atrakcyjnego i interesującego poprzez organizację wydarzeń kulturalnych, sesji naukowych, koncertów, imprez komercyjnych, podniesienie atrakcyjności organizowanych eventów dzięki przesłaniom edukacyjnym mającym na celu zwiększenie zainteresowania muzeum wśród różnych grup odbiorców.
9. Jednymi z celów powinny być profesjonalizacja i podniesienie kompetencji pracowników, zakładające budowanie mechanizmów wyłaniających liderów zarządzających merytorycznie i organizacyjnie dużymi zespołami wykonawców i publiczności, rozwój merytoryczny działu edukacji, implementacja niektórych funkcji przewodnickich do programów edukacyjnych, rozbudowa otwartego systemu szkoleń dla niezależnych przewodników i rekomendacja najlepszych.
10. Należy podnieść świadomość, jak ważne jest docieranie do widza poza muzeum. Działania edukacyjne powinno się prowadzić także w wersji cyfrowej, wypracowując metodologię nauczania na odległość na podstawie muzealnego wortalu wiedzy i publikacji, wdrażając e-edukację oraz zwiększając aktywność w internecie (na przykład poprzez kanały na YouTubie adresowane do młodzieży).

11. Pracownicy edukacji muzealnej przygotowują wydawnictwa edukacyjne dla dzieci, biorą udział w publikowaniu wydawnictw naukowych, popularnych oraz promocyjnych, a także wypracowują metodologię nauczania na odległość na podstawie muzealnego wortalu wiedzy i przygotowanych przez muzeum publikacji.
12. Należy wdrażać nowoczesne metody edukacji, wykorzystywać różne metody, wprowadzać formaty zajęć oparte na technikach warsztatowych i partycypacji odbiorców.
13. Kompetencją edukacji może być także analiza dostępnych wystaw w regionie oraz określenie ich profilu w stosunku do oferty danego muzeum. Potrzebna jest także weryfikacja skuteczności materiałów edukacyjnych w realizowaniu wystaw stałych i czasowych.
14. Edukacja muzealna powinna angażować się w sieciowanie i współpracę z innymi instytucjami, organizując wspólnie z różnymi podmiotami działającymi na terenie miasta i regionu projekty zarówno w muzeum, jak i poza nim.
15. Istotne jest, aby była rozwijana przestrzeń warsztatowa i edukacyjna.
16. Zadaniem edukacji muzealnej jest rozwinięcie wolontariatu dla instytucji.
17. Warto, by programy i efekty pracy działów edukacji były stale monitorowane, analizowane i ewaluowane.

Edukacja została także wskazana przy czterech innych istotnych celach strategicznych w muzeach.

Od edukacji oczekuje się zaangażowania w profesjonalną obsługę muzealnej publiczności z wykorzystaniem powstałej w tym celu infrastruktury oraz kompetentnej i zaangażowanej w realizację wspólnych celów i zadań kadry, dotyczy to szczególnie obsługi pierwszego kontaktu, której celem jest sprawna i przyjazna obsługa gościa muzealnego. W dokumentach strategicznych podkreśla się skupienie uwagi na wszystkich elementach „spotkania z muzeum" gościa muzealnego – zarówno uczestnika muzealnych działań edukacyjno-wystawienniczych, jak i np. kontrahenta lub dziennikarza – od pierwszego kontaktu poprzez przekaz w mediach aż po bezpośrednią obecność w muzealnej przestrzeni. W tym celu należy także zapewnić nowoczesną infrastrukturę edukacyjną i recepcję turystyczną, które odciążą część wystawienniczą i podniosą funkcjonalność muzeum jako opiekuna oraz promotora zabytków i ich wartości. Konieczne jest unowocześnienie ekspozycji i zaplecza turystycznego.

Edukację można traktować jako integralną i komplementarną część wystawiennictwa, stwarzając standardy czytelnej informacji dotyczącej działania muzeum i programu wystawienniczo-edukacyjnego, które współtworzą pełny wizerunek instytucji.

Edukację muzealną można postrzegać jako podstawową działalność muzeum, której podporządkowane zostaną inne zadania, takie jak np. ukończenie pełnej dokumentacji zabytków, wdrożenie elektronicznych narzędzi rejestracji i monitoringu stanu zabytków i muzealiów dla potrzeb zarządzania tymi zasobami, ich udostępniania, a także edukacji.

Edukacja jako treść promocji muzeum oznacza, że treści dydaktyczne pojawiają się także w celu komunikacyjnym. Muzeum można traktować w tym kontekście jako propozycję ciekawego spędzenia czasu wolnego.

Syntetyczne zebranie wybrzmiewających w 13 analizowanych dokumentach strategicznych zagadnień z obszaru edukacji, ujętych na etapie wizji, celów strategicznych i celów operacyjnych, tworzy rodzaj idealnego wzorca. Ukazuje on oczekiwania i sposób aktualnego myślenia na temat funkcji edukacyjnej w muzeach. Cele stawiane edukacji można zatem interpretować jako służące rozszerzeniu oferty edukacyjnej, a także rozwojowi publiczności muzeów, a więc pozwalające na zwiększenie frekwencji. Działalność edukacyjna jest również istotna dla współpracy z lokalnymi mieszkańcami. Powinna przekazywać wiedzę z zakresu ekologii. Edukacja muzealna w tym zestawieniu jest tym działem, który odpowiada za ofertę i kontakt z osobami z niepełnosprawnościami, a także z ludźmi z grup defaworyzowanych. Zauważalna jest także próba segmentacji odbiorców oferty edukacyjnej, co można rozumieć jako segmentację zwiedzających na tych, którzy przychodzą do muzeum na wystawę, oraz tych, którzy korzystają z oferty edukacyjnej. Wybrzmiewa w tym zestawieniu nakładana na edukację muzealną odpowiedzialność za ofertę skierowaną do szkół i nauczycieli, ale także za partycypacyjne kierunki pracy muzeum. Dzięki edukacji muzealnej muzea mogą budować swoją markę jako miejsca interesujące i atrakcyjne, bazujące na treściach merytorycznych i przybliżające historię. Edukacja muzealna powinna być zaangażowana także w edukację cyfrową oraz działalność wydawniczą, realizując politykę docierania do widza spoza muzeum. Celem jest także rozwijanie kompetencji edukacyjnych pracowników działów edukacji oraz unowocześnianie metod pracy z widzem przy stałym monitoringu efektów. Edukacja muzealna powinna być realizowana w dostosowanej do tego infrastrukturze. Warto, by reprezentowała muzea podczas partnerskiej współpracy z innymi

instytucjami kultury. Jej celem jest także angażowanie się w muzealny wolontariat oraz współpraca przy zagadnieniach wystawienniczych.

Celem oferowania zwiedzającym wysokiej jakości edukacji muzealnej, jako jednej z podstawowych działalności muzeów, powinna być profesjonalnie przygotowana i zorganizowana obsługa publiczności i infrastruktura. Edukacji jako integralnej i komplementarnej w stosunku do działalności wystawienniczej części muzeum powinny służyć inne organizacyjne rozwiązania, takie jak np. standardy czytelnej informacji w muzeum czy wdrożenie elektronicznych narzędzi rejestracji i monitoringu stanu zabytków oraz muzealiów. Edukacja powinna stanowić treść promocji muzeów.

Zarysowany obraz jest jedynie sumą fragmentów muzealnych dokumentów strategicznych i nie wytycza standardów. W koncepcji społecznych światów stanowi próbę określenia granic społecznego subświata edukacji muzealnej i nieustannie realizowanych w nim i wokół niego procesów wewnętrznych przemian.

W toku analizy dokumentów pojawiły się także dodatkowe wnioski. Poza jednym przypadkiem nie ma odniesień do koncepcji promocji muzeów przez działalność edukacyjną, nie pojawiają się także sformułowania odnośnie do działań komunikacji i marketingu wobec edukacji. Są natomiast ogólne zapisy o generalnej potrzebie promocji i kształtowania wizerunku muzeów. W jednej z instytucji w celach komunikacyjnych zostało napisane, że należy rozbudowywać ofertę edukacyjną i dostosowywać ją do rzeczywistych potrzeb odbiorców. W innej zaś w ramach ogólnych kierunków działań zaakcentowano, iż pozytywny wizerunek muzeum można kreować, myśląc o nim jako o instytucji atrakcyjnej pod względem kulturalnym, turystycznym i edukacyjnym. W części stanowiącej dodatek do strategii i będącej podsumowaniem refleksji i porad dla jednego z muzeów, zauważono, że podstawowym założeniem strategii komunikacji jest budowanie synergii działań w obszarach edukacji, tworzenia oferty i relacji z aktywnościami komunikacyjnymi – w zgodzie z przyjętymi założeniami strategicznymi.

Działalność edukacyjna muzeów w znacznej mierze składa się na ich wizerunek, wspiera budowę silnej, odróżniającej się marki, buduje więź między muzeum a lokalną społecznością, stanowi ważną część komunikacji kierowanej do różnych grup interesariuszy, jest efektywnym środkiem do pozyskiwania nowej publiczności, służy skutecznemu lojalizowaniu publiczności (budowaniu z nią trwałych relacji) i powinna się przekładać na lwią część jego oferty [Muz_Dok_9].

Zarekomendowano również, by edukację traktować jako jeden z filarów rozwoju instytucji i kształtowania jego wizerunku poprzez uwzględnianie jej w strategii komunikacji i promocji, a także zaangażowanie we współtworzenie nowej wizji w zakresie działalności edukacyjnej. Również inne działy merytoryczne powinny przy pomocy działu edukacji kreować rozwiązania edukacyjne. Nie należy także, według tego dokumentu, zapominać o włączaniu zewnętrznych interesariuszy w roli ekspertów wspierających tworzenie nowatorskich rozwiązań edukacyjnych. Zaznaczono, że wyznaczanie tych samych celów i budowanie wspólnych wartości z interesariuszami muzeum może odbywać się jedynie na podstawie wiarygodnego dialogu.

Konkluzje te, niewynikające z analizy dotychczasowej pracy muzeum, ale stanowiące sugestie dotyczące dalszej pracy i rozwoju, pozwalają spojrzeć na edukację muzealną jako na niezwykle silny obszar funkcjonowania muzeum.

Edukacja siłą muzeum [Strategia Muzeum Warszawy].

Takie podejście lokalizuje edukację w centrum działalności muzeum. Nadaje jej charakter centralny jako obszarowi, w którym może przecinać się wiele muzealnych funkcji, a szczególnie wystawiennicza, komunikacyjna, promocyjna, marketingowa, relacyjna czy organizacyjna.

Edukacja muzealna nie zawsze jednak jest treścią strategii muzeum. Często nie stanowi nawet osobnej pozycji w spisie czy konspekcie dokumentu, jeśli takowy spis został stworzony. W jednym z muzeów w całym kilkunastostronicowym dokumencie strategicznym dotyczącym rozwoju muzeum w perspektywie kilku lat wspomniano jedynie, że powinna być kontynuowana dotychczasowa edukacyjna formuła szkolna i przedszkolna. W wielu przypadkach miernikiem dla działalności edukacyjnej jest frekwencja oraz liczba przeprowadzonych lekcji. Do rzadkości należą badania jakościowe satysfakcji uczestników działań edukacyjnych.

W wybranych strategiach uwzględnione zostały analizy SWOT, gdzie w obszarze zagrożeń w kontekście działalności edukacyjnej wymieniano: deficyty infrastruktury, pracowników, wydawnictw edukacyjnych oraz finansów na edukację, brak państwowych mechanizmów edukowania społeczeństwa w zakresie kultury, a także dużą konkurencyjność oferty rozrywkowej i turystycznej. Jak zauważono w jednym z muzeów, szereg utrudnień

wynikających z braku finansowania, określenia priorytetów i zarządzania organizacją uniemożliwił rozwinięcie oferty skierowanej do szerokiego grona odbiorców.

Dział zajmujący się edukacją muzealną przygotował szereg projektów edukacyjnych skierowanych do dzieci, młodzieży i rodzin, lecz braki kadrowe nie pozwalają na ich realizację. Brak odpowiedniej ilości pracowników w dziale oświatowym stoi na przeszkodzie [do] zwiększenia ilości lekcji muzealnych i poszerzenia ich tematyki, a także przygotowania materiałów edukacyjnych. Brakuje również pomieszczenia, w którym mogłyby być prowadzone lekcje muzealne, dlatego wszystkie lekcje realizowane są wyłącznie na ekspozycji, co w niektórych przypadkach utrudnia skupienie się na przedmiocie lekcji ze względu na odbywający się na ekspozycji ciągły ruch zwiedzających, uniemożliwia również wykorzystanie podczas lekcji rzutnika i zaprezentowanie dodatkowych materiałów, np. archiwalnych zdjęć, a także przeprowadzenie lekcji o charakterze warsztatowym, z elementami prac technicznych i plastycznych czy też zabawy – dla najmłodszych. Brak sali audiowizualnej i konferencyjnej [Muz_Dok_17].

Kolejnym wnioskiem wynikającym z analizy dokumentów jest refleksja na temat deklarowanego rozrywkowego charakteru muzeum. To zagadnienie, na które muzea szukają odpowiedzi, poruszając się pomiędzy edukacją komplementarną w stosunku do wystawiennictwa a edukacją współtworzącą promocję instytucji, a tym samym markę i pozycję muzeum. Poszukiwano także próby znalezienia równowagi pomiędzy dydaktycznymi a rozrywkowymi funkcjami współczesnych muzeów.

Edukacja nie musi być nudna, rozrywka nie musi być pusta [Muz_Dok_12].

W jednym z analizowanych dokumentów zauważono, że należy rozważyć możliwość łączenia obu funkcji – edukacyjnej i rozrywkowej, ponieważ poszerzanie wiedzy o przeszłości nie stanowi już wystarczającego powodu do odwiedzania muzeów. Na podstawie przeprowadzonych przez tę instytucję badań najbardziej obleganych obecnie obiektów uznano, że współcześni zwiedzający poszukują nie tylko bogatej i zróżnicowanej oferty, ale również wiedzy podanej w atrakcyjnej formie, a także zaplecza, które umożliwi odprężające i komfortowe spędzenie czasu. Szczególne znaczenie może to mieć w przypadku muzeów na wolnym powietrzu, gdzie odwiedzające je rodziny z dziećmi oczekują również zaplecza gastronomicznego, miejsca do odpoczynku i rekreacji oraz innych elementów pozwalających spędzać czas wolny wspólnie i w atmosferze relaksu. Na koniec podkreślono diagnozowaną przemianę w muzealnictwie, która ma szczególne znaczenie dla pojmowania wartości i sensu edukacji zaangażowanej w potrzeby publiczności i i prowadzenie z nią dialogu.

Widoczne jest przeobrażenie w pojmowaniu i funkcjonowaniu edukacji muzealnej – od tradycyjnej oświatówki ku centrum edukacji permanentnej i partycypacyjnej. Pojęcie muzeum coraz częściej oznacza miejsce całożyciowego kształcenia i społecznościowiatopoglądowej refleksji [Muz_Dok_9].

W dokumentach strategicznych muzeów działalność edukacyjna jest zdecydowanie częściej wymieniana w formułowanych wizjach i celach niż w hasłach dotyczących misji. Powyższa analiza pozwala spojrzeć na szeroki zakres zadań, które może realizować z ramienia muzeów edukacja muzealna. Tym samym skala odpowiedzialności i niezbędnych kompetencji potrzebnych do ich wykonywania umożliwia lokalizowanie działalności edukacyjnej wśród najważniejszych zadań muzeów chcących realizować swoją misję wobec społeczeństwa.

7.1.3.3 Wyniki badań stosunku publiczności wobec edukacji muzealnej

Instytucje muzealne jako instytucje publiczne zobowiązane są do prowadzenia statystyk i gromadzenia danych frekwencyjnych. Muzea powinny przesyłać sprawozdania swojemu organizatorowi według danych i w terminach przez niego ustalonych. Są to zazwyczaj dane statystyczne, opisowe i finansowe. Co roku każde muzeum ma także obowiązek złożenia do GUS sprawozdania z działalności muzeum i instytucji paramuzealnej K-02[168]. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że dane dotyczące edukacji znajdują się dopiero w dziale 7 (rys. 12) i zakwalifikowane są do „pozostałej działalności kulturalnej, naukowej i edukacyjnej". Muzeum podaje ogólną liczbę imprez oraz liczbę uczestników dla następujących kategorii: odczyty/prelekcje/spotkania, seanse filmowe, koncerty, konkursy, imprezy plenerowe, tematy zrealizowanych lekcji muzealnych i warsztatów (tylko liczba), zajęcia lekcji muzealnych i warsztatów, sesje/seminaria naukowe/sympozja/konferencje. Pozostałą działalność kulturalną, naukową i „edykacyjną"[169] realizowaną online należy wykazać w dziale 7a w wierszu 2, stanowiącym jedną wspólną kategorię nazwaną „Imprezy". Trzeba także dodać, że w dziale 3 (rys. 13) zatytułowanym „Zwiedzający" są rubryki dotyczące danych ilościowych w kategoriach: ogółem, w zorganizowanych grupach, w tym młodzież szkolna, korzystający z biletów ulgowych, w tym rodzinnych, zwiedzający bezpłatnie, zwiedzający w ramach „Nocy Muzeów". Poniżej tabeli jest adnotacja, że jeżeli jednostka nie prowadzi ewidencji zwiedzających, to należy w tych pozycjach wpisać dane szacunkowe.

[168] Zob. http://form.stat.gov.pl/formaty/wersja-graficzna/2021/K_02.pdf [dostęp 10.01.2022].
[169] W oficjalnym formularzu pojawia się w tym słowie literówka.

Rys. 12. Fragment sprawozdania frekwencyjnego dla muzeów K-02 za rok 2021. Tabele dotyczące m.in. działalności edukacyjnej.

Dział 7. Pozostała działalność kulturalna, naukowa i edukacyjna [a)]

Wyszczególnienie			Liczba imprez	Uczestnicy
0			1	2
Odczyty/prelekcje/spotkania		1		
Seanse filmowe		2		
Koncerty		3		
Konkursy		4		
Imprezy plenerowe		5		
Lekcje muzealne i warsztaty	tematy zrealizowane	6		X
	zajęcia	7		
Sesje, seminaria naukowe/sympozja i konferencje		8		

[a)] Pozostałą działalność kulturalną, naukową i edykacyjną realizowaną on-line należy wykazać w dziale 7a w wierszu 2.

Dział 7a. Działalność realizowana on-line [a)]

Wyszczególnienie		Liczba	Uczestnicy
0		1	2
Wystawy	1		
Imprezy	2		

[a)] Również hybrydowa, tj. realizowana równocześnie w formie stacjonarnej i on-line. **Impreza** to wydarzenie kulturalne o różnorodnej treści i formie, przeznaczone dla publiczności.

Źródło: Główny Urząd Statystyczny.

Rys. 13. Fragment sprawozdania frekwencyjnego dla muzeów K-02 za rok 2021. Tabela dotycząca danych frekwencyjnych w podziale na wybrane grupy zwiedzających.

Dział 3. Zwiedzający [a)]

Wyszczególnienie			Ogółem
0			1
Ogółem		1	
z wiersza 1	w zorganizowanych grupach	2	
	w tym młodzież szkolna	3	
	korzystający z biletów ulgowych	4	
	w tym rodzinnych	5	
	zwiedzający bezpłatnie	6	
	zwiedzający w ramach „Nocy Muzeów"	7	

[a)] Jeżeli jednostka nie prowadzi ewidencji zwiedzających w wierszach od 1 do 7 należy podać dane szacunkowe.

3.1. Możliwość zakupu biletów przez Internet	tak	**1**	nie	**0**

Źródło: Główny Urząd Statystyczny.

Brakuje zatem możliwości odniesienia danych frekwencyjnych związanych z działalnością edukacyjną w poszczególnych grupach wiekowych czy kategoriach zwiedzających do ogólnych danych frekwencyjnych. Grupa zorganizowana nie musi być tożsama z grupą uczestniczącą w ofercie edukacyjnej czy przewodnickiej. Młodzież szkolna, w związku z tym, że obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci od 7. do 18. roku życia, również wydaje się być szeroką kategorią. Zastanawiać może fakt zbierania danych frekwencyjnych

w kategorii „Noc Muzeów", podczas gdy nie są zbierane dane frekwencyjne dotyczące dni wolnych od opłat za zwiedzanie, które każde muzeum zgodnie z ustawą musi zapewnić raz w tygodniu. W wyniku analizy formularza K-02 można także stwierdzić, że działalność edukacyjna wraz z kulturalną i naukową są traktowane jako pozostałe – bez próby wyszczególnienia dodatkowych danych, jak chociażby rozdzielenie lekcji muzealnych od warsztatów z podziałem na kategorie wiekowe czy charakter działalności online, szczególnie w dobie pandemii. Można też odnieść wrażenie, że edukacja traktowana jest w muzealnictwie jako działalność dodatkowa.

W 2020 i 2021 roku zostały także opublikowane przez GUS raporty „Kultura w 2019 r." oraz „Kultura w 2020 r.", składające się z części analitycznej (wraz z uwagami metodologicznymi) oraz części tabelarycznej, dostępne również w internecie[170]. W obu edycjach raportów muzea, instytucje paramuzealne i galerie sztuki stanowią podrozdziały w ramach działu „Wystawiennictwo", podczas gdy kinematografia, działalność sceniczna, biblioteki czy archiwa państwowe traktowane są jako elementy niezależne, bez kolejnych podtytułów. W obu przypadkach we wstępie do omówienia muzeów określono je jako instytucje powołane do gromadzenia, badania i sprawowania opieki nad obiektami posiadającymi wartość artystyczną lub historyczną, pełniące funkcje ochronne i edukacyjne (Kultura w 2019 r.: 70; Kultura w 2020 r.: 86). Dane zaś związane z edukacją muzealną nie są traktowane integralnie w stosunku do wystawiennictwa i oferty muzeów.

Nie prowadzi się zatem badań pozwalających zaobserwować relacje między wystawiennictwem a edukacją. Trudno na podstawie tych danych wskazać, ilu zwiedzających bierze udział w działalności edukacyjnej i, odwrotnie, ile osób zwiedza wystawę z powodu udziału w ofercie edukacyjnej. Podano, że w 2020 roku muzea zorganizowały za granicą 52 wystawy, które odwiedziło 945,2 tys. osób, podczas gdy w roku ubiegłym (2021) były to 132 wystawy i 2,1 mln zwiedzających. Użyto ogólnego określenia, niepraktykowanego obecnie w muzeach, jakim jest „działalność oświatowa", wobec imprez, zajęć i lekcji muzealnych. Uwzględniono informacje na temat trudności wynikających z okresu pandemii wirusa Covid-19, pisząc, że z tego powodu w 2020 r. 50,9% muzeów i oddziałów muzealnych ograniczyło prowadzenie działalności kulturalnej, i precyzując, że oznaczało to czasowy brak oferty dla

[170] *Kultura w 2019 r.. Informacje statystyczne GUS* (2020). Warszawa, Kraków: GUS. https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/gus/kultura_w_2019.pdf oraz *Kultura w 2020 r. Informacje statystyczne GUS* (2021). Warszawa, Kraków: GUS. https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/gus/kultura_w_2020.pdf [dostęp 10.01.2022].

odbiorców. Zaznaczono, że 315 podmiotów realizowało część oferty poprzez internet – online i informowało w sposób ogólny o działalności kulturalnej, naukowej i edukacyjnej w formie online. Wskazano, że za pośrednictwem stron internetowych, portali społecznościowych oraz kanałów wideo w internecie udostępniono 1367 wystaw, co w żaden sposób nie oddaje cyfrowej frekwencji w zakresie oferty o charakterze edukacyjnym i nie pokazuje skali zaangażowania muzeów w kształtowanie programu dla społeczeństwa w tym szczególnym okresie.

Poza działalnością wystawienniczą muzea realizowały również różne formy działalności oświatowej. W 2020 r. zorganizowały 48,9 tys. imprez i zajęć, w których uczestniczyło 7,1 mln osób (w 2019 r. odpowiednio 155,3 tys. I 8 mln). Najwięcej zorganizowano lekcji muzealnych – 28,4 tys. (w 2019 r. – 80,9 tys.). Pomimo obostrzeń związanych z sytuacją pandemiczną muzea prowadziły pozostałą działalność kulturalną, naukową i edukacyjną – zorganizowano 48,9 tys. imprez lub zajęć gromadzących 7,1 mln uczestników; najwięcej w muzeach historycznych (19,5 tys. imprez i zajęć; 6,0 mln uczestników) (Kultura w 2020 r.: 89–90).

Prezentowane dane ukazujące strukturę zwiedzających muzea uwzględniają jedynie podział ze względu na wejścia bezpłatne lub płatne. Wykresy ukazujące strukturę działalności oświatowej muzeów (tab. 13) oddają zaś procentowy podział wydarzeń edukacyjnych w podziale na kategorie oraz procentowy udział uczestników tych wydarzeń. Trudno na tej podstawie wyciągnąć wnioski na temat rodzaju grup korzystających z oferty edukacyjnej, a także odnosić je do szerszej działalności muzeów.

Tabela 13. Struktura działalności oświatowej muzeów i oddziałów w 2020 r.

	imprezy events	uczestnicy participants
lekcje muzealne museum lessons	58%	44%
koncerty concerts	2,2%	5,9%
sesje i seminaria naukowe/ sympozja sessions and scientific seminars/ symposia	0,7%	0,9%
seanse filmowe movie screenings	21,7%	6,5%
imprezy plenerowe outdoor events	2,7%	10,1%
odczyty/prelekcje/spotkania readings/lectures/meetings	13,6%	31,6%
konkursy competions	1,1%	0,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kultura w 2020 r.: 89.

Analogicznie informacje zawarte w tabeli z podziałem na dane statystyczne (tab. 14) według województw nie zawierają informacji na temat działalności edukacyjnej w muzeach ani związanej z nią frekwencji.

Tabela 14. Dane frekwencyjne w muzeach przy podziale na województwa.

Wyszczególnienie Specification		Muzea (łącznie z oddziałami)[a] Museums (including branches)[a]	Muzealia w tys. szt.[a] Objects in thousands pieces[a]	Wystawy czasowe[b] Temporary exhibitions[b]		Zwiedzający[b w] tys. Visitorsb in thousands	
				razem total	krajowe obce domestic external	ogółem grand total	w tym młodzież szkolna of which school youth
POLSKA	2018	945	22 146,8	5 476	1 003	38 124,4	*5 166,7*
	2019	959	22 606,4	4 996	766	40 217,3	*5 029,9*
	2020	**932**	**19 381,8**	**3 000**	**442**	**16 628,6**	***621,4***
Dolnośląskie		69	3 103,0	295	41	721,0	*59,2*
Kujawsko-pomorskie		48	1 072,6	155	30	522,9	*33,9*
Lubelskie		57	1 239,5	186	22	562,6	*26,3*
Lubuskie		17	322,8	74	20	107,6	*7,9*
Łódzkie		41	876,7	216	43	361,1	*19,0*
Małopolskie		101	3 114,4	319	31	3 259,7	*128,3*
Mazowieckie		143	3 043,3	504	66	6 958,1	*143,0*
Opolskie		18	253,2	77	19	95,9	*11,8*
Podkarpackie		61	695,0	195	34	465,6	*23,8*
Podlaskie		21	389,8	58	6	188,2	*13,5*
Pomorskie		90	768,5	201	21	1 650,8	*52,1*
Śląskie		83	2 375,0	277	44	450,6	*32,1*
Świętokrzyskie		30	293,7	76	15	204,5	*11,1*
Warmińsko-mazurskie		30	246,4	84	12	369,0	*9,9*
Wielkopolskie		86	1 236,5	218	31	417,8	*35,5*
Zchodniopomorskie		37	351,3	65	7	293,2	*13,9*

a Stan w dniu 31 grudnia. b w ciągu roku.

a As of 31 December. b During the year.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kultura w 2020 r.: 90.

W ramach aneksu uwzględniono także tabelę 15 ukazującą muzea z najwyższą frekwencją, gdzie podano jedynie liczbę zwiedzających. Do tej sumy wliczani są również odbiorcy działalności edukacyjnej, a taka informacja się w tym miejscu nie pojawia.

Tabela 15. Najwyższe dane frekwencyjne w polskich muzeach.

Lp. No.	Muzuem Museum	Zwiedzający Visitors
1	Muzeum Łazienki Królewskie w Warszawie[ab]	4 023 417
2	Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie	1 334 234
3	Zamek Królewski na Wawelu - Państwowe Zbiory Sztuki[a]	635 290
4	Muzuem Żup Krakowskich Wieliczka	582 782
5	Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu	502 060
6	Muzeum Narodowe w Warszawie[a]	420 614
7	Muzeum Zamkowe w Malborku[a]	352 170
8	Zamek Królewski w Warszawie - Muzeum	337 451
9	Muzeum Historyczne Miasta Krakowa[a]	333 973
10	Muzeum Narodowe w Krakowie	264 258
11	Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku	243 883
12	Muzeum Inżynierii Miejskiej[a]	230 834
13	Narodowe Muzeum Morskie w Gdańsku[a]	203 085
14	Muzeum Okręgowe w Toruniu	196 720
15	Muzeum Zespół Zamkowy w Niedzicy	169 665
16	Muzeum Gdańska[a]	162 037
17	Muzeum Powstania Warszawskiego	151 334
18	Muzeum Narodowe we Wrocławiu[a]	144 897
19	Muzeum Narodowe w Poznaniu[a]	141 270
20	Muzeum Historyczne w Lubinie	129 500
21	Muzeum Historii Żydów Polskich Polin	120 308
22	Państwowe Muzeum na Majdanku[a]	106 083
23	Muzeum Archeologiczne w Biskupinie	103 893
24	Muzeum Budownictwa Ludowego[a]	97 083
25	Muzeum Podlaskie w Białymstoku[a]	93 942
26	Muzeum Stutthof w Sztutowie	91 429
27	Muzeum Fryderka Chopina w Warszawie[a]	87 592
28	Muzeum Obrony Wybrzeża Stowarzyszenia "Przyjaciele Helu"	85 355
29	Muzeum Narodowe w Lublinie[a]	84 162
30	Muzuem Zamoyskich w Kozłówce	82 777

a Łącznie z oddziałem/oddziałami. b Dane częściowo szacunkowe.
a including branch/branches. b Data partly estimated.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kultura w 2020 r.: 152.

Jakościowe badania publiczności prowadzone w muzeach pozwalają natomiast na pogłębienie zagadnień związanych z edukacją muzealną i potrzebami zwiedzających wobec muzeów, wystaw i oferty dodatkowej. Na podstawie rozmów prowadzonych z respondentami można stwierdzić, że pomiary takie ze względu na wysokie koszty i braki kadrowe stanowią wyzwanie dla instytucji, ale są coraz częściej realizowane. W ramach aplikowania o granty, szczególnie uwzględniające projekty infrastrukturalne, pojawia się wręcz konieczność wykonania analizy popytu czy badania oczekiwań publiczności.

Jedno z muzeów na potrzeby niniejszej pracy udostępniło dwa raporty z badań jakościowych. Pierwszy poprzedzał modernizację obiektu i ekspozycji, natomiast drugi dotyczył zwiększenia zainteresowania ekspozycją już po jej ponownym otwarciu.

W ramach rekomendacji poprzedzających modernizację wskazano wiele propozycji do uwzględnienia podczas realizacji inwestycji. Zaznaczono, że należy o muzeum i edukacji myśleć holistycznie oraz że przekazywanie odwiedzającym wiedzy, czyli edukacja, jest główną rolą tego muzeum. Bazując na doświadczeniach i obserwacjach innych instytucji, także poza Polską, autorzy rekomendacji uwzględnili zmiany w muzealnictwie i wystawiennictwie generujące oczekiwania względem formy przedstawienia, treści oraz wykraczania przez muzeum poza standardowe ramy działania. Zaakcentowali, iż warto uwzględnić organizowanie imprez i rozmaitych wydarzeń skierowanych do różnych grup odbiorców zarówno pod względem wiekowym (od najmłodszych dzieci po osoby starsze), jak i organizacyjnym (od grup zorganizowanych po osoby indywidualne). Podkreślili również, że oferta spotkań i wydarzeń dodatkowych powinna być związana tematycznie z wystawą czasową, tak aby propozycja mogła być jak najbardziej kompleksowa. Zasugerowano, by przy konstruowaniu oferty pamiętać o dwóch specyficznych grupach odbiorców, którymi są nauczyciele oraz turyści zagraniczni. Rozwinięto wątek nauczycieli, akcentując, że należy budować z nimi trwałe relacje, ponieważ nie tylko są potencjalnymi stałymi klientami, ale także odgrywają ważną rolę w propagowaniu miejsc o charakterze edukacyjnym. Nauczyciele potrzebują także dość specyficznej oferty, która powinna być zgodna z aktualną podstawą programową i nie może wymagać od nich poświęcania dużej ilości czasu czy energii ani na poziomie organizacyjnym, ani w argumentacji dla dyrektora placówki. Rekomendacje zostały także uzupełnione o sugestię stworzenia odpowiednio zaprojektowanej strony internetowej, stanowiącej obowiązkowe narzędzie w działalności promocyjno-edukacyjnej muzeum.

W następnym etapie, po otwarciu muzeum, zrealizowano kolejne badania potrzeb zwiedzających. Zadano sobie bowiem pytanie o to, jak sprawić, by ludzie polubili dane muzeum i chcieli do niego przychodzić oraz wracać, a także by namawiali do tego innych. Zastanawiano się także, jak działać, by muzeum stało się żywą częścią doświadczenia publiczności, ponieważ zaobserwowano wiele trudności, które uniemożliwiają zwiedzającym komfortową i satysfakcjonującą wizytę.

Wśród słabych stron wymieniono brak klarownych komunikatów o działaniach edukacyjnych: pracownicy nie informują zwiedzających o wydarzeniach towarzyszących, a po wizycie w muzeum zwiedzający nie wiedzą, że to miejsce oferuje również dodatkowe atrakcje. Zauważono, że oferta edukacyjna opisana w ulotce nie przyciąga uwagi odbiorców, a do samych wydarzeń mają oni często obojętny stosunek. Doprecyzowano także, iż sposób przedstawienia oferty wydarzeń towarzyszących nie jest przejrzysty. Harmonogram umieszczony w ulotce nie koresponduje z zawartością pozostałych jej stron, a wydarzenia, których tytuły zakomunikowane są w harmonogramie, nie są opisane w ulotce. W podsumowaniu napisano, że zwiedzający deklarują chęć powrotu do muzeum jedynie w celu obejrzenia kolejnych ekspozycji. Podczas wizyty w muzeum nie odnoszą wrażenia, że jest to miejsce, w którym się dużo dzieje. Zakładana jest wręcz statyczność instytucji i w związku z tym brakuje motywacji do powtórnego odwiedzenia muzeum w krótkim czasie.

Nowoczesne muzeum nie pozwala zwiedzającym pozostawać biernymi widzami, [jest to instytucja] wciągająca ich do dialogu, pobudzająca do dociekań, zadawania pytań, a także samodzielnego poszukiwania odpowiedzi [Muz_Dok_10].

W celu zwiększenia frekwencji oraz zainteresowania zwiedzających ofertą muzealną zarekomendowano liczne interesujące rozwiązania. Warto zaznaczyć, że są to propozycje przede wszystkim związane z obszarem działalności edukacyjnej, akcentujące konieczność różnicowania oferty, aktywizacji zwiedzających, oferowania dodatkowych narzędzi umożliwiających zrozumienie i interpretację zbiorów. Przedstawiono kilkanaście propozycji uwzględniających podjęcie działań mających na celu promocję wydarzeń towarzyszących w przestrzeni muzeum, tak aby zwiedzający dowiadywali się o ofercie muzeum niejako przy okazji, zaznaczono też, że duża liczba i różnorodność takich propozycji może skłonić gości do powtórnych wizyt.

Sugerowano wprowadzenie audioprzewodników oraz różnorodnych ścieżek zwiedzania, by muzeum mogło zaskakiwać treścią, wykorzystując w tym celu eksponaty. Zaproponowano, aby wyraźnie zachęcać, także wizualnie, do interakcji z obiektem tam, gdzie jest to możliwe. Podkreślono znaczenie regularnego przeprowadzania ankiet satysfakcji, ponieważ budowanie relacji to troska o obecnych zwiedzających i ich opinie na temat marki muzeum. Warunkiem powodzenia jest jednak szybka reakcja instytucji na wskazane przez publiczność błędy.

W ramach rekomendacji wyraźnie zaznaczono, że w celu wykreowania marki nowoczesnego muzeum, jako dynamicznego zbiorowiska ludzi i idei, należy zaproponować zwiedzającym formy zaangażowania i praktyki partycypacyjne. Warto więc traktować dzieci jako ważną grupę docelową, do której dostosowuje się odpowiednią komunikację i dla której czytelnie oznakowuje się muzeum jako miejsce przyjazne. Podkreślono konieczność wyróżnienia nastolatków jako grupy docelowej oraz kierowanie specjalnej oferty właśnie do nich. Zasugerowano wprowadzenie materiałów z programami edukacyjnymi dla nauczycieli oraz specjalnych programów warsztatów. Dodano, że przyszłość jest w tych muzeach, które na bazie zgromadzonych eksponatów będą kształtowały czytelny i nacechowany emocjami przekaz, a w tym celu warto rozważyć zarówno sięgnięcie po rozrywkę, jak i edukację, czyli *edutainment* (połączenie słów: *entertainment i education*), stanowiący kompromis pomiędzy potrzebami i oczekiwaniami obu stron. Profesjonalnie skonstruowana oferta powinna zawierać w wyważonych proporcjach elementy wiedzy i emocji.

Nowa rola muzeów: z bycia o czymś na bycie dla kogoś, od ekskluzywności do integracji, od miejsc biernej edukacji do miejsc aktywnej nauki (...) [Muz_Dok_10].

Przedstawione studium przypadku ukazuje brak chęci lub możliwości skorzystania z wypracowanych przez lata doświadczeń, także wśród pracowników danego muzeum związanych z edukacją muzealną. Analiza powyższej sytuacji ukazuje, że w toku prac nie wzięto pod uwagę ani refleksji nauczycieli czy szkolnych grup zwiedzających, ani obserwacji pracowników działów edukacji. Dopiero zbyt niska frekwencja skłoniła tę instytucję do ponownych badań, których wyniki są zbieżne z sugestiami poprzedników sprzed kilku lat. Zaproponowane działania mogą stanowić spis uniwersalnych rekomendacji dla innych muzeów podejmujących wyzwanie unowocześniania swojej oferty i szukających możliwych

form nawiązywania relacji z publicznością. Kształtują także potencjalny obraz muzeum jako przestrzeni, gdzie się bywa, spędzając twórczo czas.

Podobne badania wizerunku i doświadczeń zwiedzających przeprowadzono w innym muzeum. W ramach analizy zaobserwowano wiele trudności uniemożliwiających zwiedzającym odbiór ekspozycji, zdobywanie wiedzy czy czerpanie radości ze spędzania wolnego czasu. Zwrócono uwagę na konieczność zrozumienia potrzeb zwiedzających zarówno w obszarze organizacyjnym, estetycznym, jak i edukacyjnym. Stwierdzono brak wytyczonych kierunków dla indywidualnych zwiedzających, którzy przychodzą z niewielką wiedzą na temat zbiorów. Muzeum porównano do *escape roomu* stanowiącego źródło emocji wynikających z poczucia zagubienia, a także pominięcia którejś z galerii lub nawet całego piętra. Brak instrukcji zwiedzania sprawia, że turyści nie mogą obejrzeć wielu miejsc i nie są w stanie zrozumieć potencjału muzeum. Zaproponowano zatem, by umieścić widoczne mapy zwiedzania także w formie bezpłatnych folderów dostępnych w całej przestrzeni muzeum.

W ramach badań skrytykowano również zbyt powściągliwe opisy eksponatów i ich kontekstu, a także ich niefunkcjonalne wyeksponowanie. Podkreślono konieczność zaangażowania osób pilnujących ekspozycji, pełniących w tym muzeum funkcję animatorów i przewodników dla zwiedzających. W związku z niską frekwencją w programach edukacyjnych w wyniku przeprowadzonych badań zarekomendowano współpracę z innymi muzeami i instytucjami kulturalnymi w celu zwiększania możliwości dotarcia do publiczności i wzbogacenia oferty. Uwypuklono wagę łączenia potencjału ekspozycji i oferty edukacyjnej. Konkludując, zauważono, że przestrzeń muzeum musi być ciekawa, treść wystawy powinna edukować, ale też oferować możliwość wypoczynku. Ważnymi kwestiami są toalety zlokalizowane blisko tras zwiedzania, dostępność kawiarni oraz miejsca siedzące w przestrzeni ekspozycji.

Zebrane refleksje, stanowiące wynik badań jakościowych, pozwalają uświadomić sobie, że publiczność doświadcza muzeum jako instytucji mającej propozycje z różnych obszarów i dla różnych grup odbiorców. Zrozumienie zaś przez muzea wrażeń, doświadczeń i emocji zwiedzających może być bardzo istotne dla instytucji w kształtowaniu programu. Na podstawie tych refleksji można stwierdzić, że ważne jest, by muzea zwracały uwagę zarówno na obszary infrastrukturalne, jak i komunikacyjne, ponieważ w ocenie ich odbiorców z różnych grup wiekowych muzeum jest jedną zintegrowaną działalnością. Zwiedzający nie powinien zastanawiać się nad fragmentami oferty muzeum, analizując, czy są to obszary

wystawiennicze, edukacyjne czy rozrywkowe. Wrażenia publiczności wynikają z szeregu detali, które tworzą ostatecznie poczucie satysfakcji bądź jej braku, a tylko pozytywne wrażenie gwarantuje powrót do muzeum. Edukacja muzealna staje się w tej perspektywie czynnikiem determinującym doświadczenia zwiedzających, a nie jedynie częścią oferty instytucji.

7.1.4 Koncepcje ról edukacji muzealnej

Podsumowując pierwszą część prezentacji wyników badań na podstawie analizy dokumentów takich jak regulacje prawne, dokumenty i raporty (a więc: Ustawa o muzeach, Raport. Strategia rozwoju muzealnictwa, wewnętrzne statuty i regulaminy muzeów), a także stosowanego nazewnictwa stanowisk i działów w muzeach, sformułowanych haseł misji muzeów, treści wizji i celów strategicznych oraz operacyjnych, wymaganych danych zbieranych w ramach sprawozdawczości, materiałów ewaluacyjnych oraz komentarzy respondentów do zapisów w dokumentach i regulacjach, można – przyjmując ramę teoretyczną koncepcji społecznych światów – zdefiniować przecinające się ze sobą i konkurujące koncepcje roli edukacji muzealnej. W celu weryfikacji i omówienia hipotez badawczych należy najpierw podjąć próbę zlokalizowania edukacji muzealnej w społecznym świecie muzealnictwa. Ta lokalizacja, określana z różnych perspektyw, jest tożsama z wyznaczaniem ról i znaczenia edukacji muzealnej.

Różnice poglądów i stanowisk wobec edukacji muzealnej określają areny sporu, które można zdefiniować jako:

- debata na temat miejsca edukacji w hierarchii ważności ustawowych funkcji muzeów;
- debata na temat miejsca edukacji w misji muzeów;
- debata na temat celów edukacji muzealnej;
- debata na temat potrzeb edukacji muzealnej;
- debata na temat udziału edukacji muzealnej w tworzeniu oferty muzeów;
- debata na temat udziału edukacji muzealnej w tworzeniu wizerunku muzeów.

Zaobserwowane różnice poglądów pozwalają na zdefiniowanie granic wytyczających subświat edukacji muzealnej, w której działają liczni aktorzy, wśród których kluczową rolę odgrywają edukatorzy i pracownicy działów edukacji. Będąc uwikłanymi w wymienione areny, angażują się w celu przetrwania i legitymizacji swojej działalności w ramach krzyżujących się w całym społecznym świecie muzealnictwa procesów. Ta złożoność procesów i konkurowanie

koncepcji pozwalają zaproponować wynikające z nich trzy rodzaje ról edukacji muzealnej: służebną, centralną i autoteliczną.

7.1.4.1 Rola służebna edukacji muzealnej

Jest to sytuacja, kiedy edukacja muzealna ma za zadanie podporządkować się pozostałym funkcjom, czyli gromadzeniu zbiorów, ich ochronie i wystawiennictwu. Przyjęcie takiej perspektywy sprawia, że muzea „nie myślą edukacją", lecz traktują ją jako pomoc, dodatek, konieczność, dane frekwencyjne. Misja muzeów realizowana jest wówczas jedynie poprzez działalność edukacyjną. Zauważalne jest to szczególnie wtedy, kiedy w działalności edukacyjnej wymieniane są głównie lekcje muzealne i relacje z nauczycielami. Działy związane z edukacją nie są zazwyczaj angażowane w inne projekty realizowane w muzeum i często w związku z tym tworzą własne narracje, koncepcje i strategie promocji swoich działań. Taka koncepcja nadal występuje w polskich muzeach.

Społeczna misja muzeum musi zostać podkreślona. Jesteśmy po to nie tylko, żeby chronić zbiory, tak, oczywiście, w naszym statucie to najważniejsze, czyli musimy zbierać, pozyskiwać te zbiory i je chronić, żeby później na tej bazie móc, móc właśnie upowszechniać je [Muz_5_Kur].

7.1.4.2 Rola centralna edukacji muzealnej

Jest to definicja i rola edukacji muzealnej akcentowana w misji muzeów i obecna w celach strategicznych. Bierze się ją pod uwagę w wyznaczaniu głównych kierunków działania i budowaniu marki muzeów. Pracownicy działów edukacji zapraszani są do licznych projektów naukowych i wystawienniczych. Postrzegani są jako przedstawiciele muzeum oraz osoby odpowiedzialne za dialog z publicznością. W takim środowisku mogą być realizowane projekty partycypacyjne. Programy edukacyjne są tak projektowane, by odpowiadać na potrzeby wszystkich zwiedzających.

Myślę, że edukacja, to jest działalność edukacyjna, to jest taki filar działalności muzealnej, który jest stosunkowo najmłodszy, biorąc pod uwagę, że głównymi jest działalność wystawienniczo-naukowo-konserwatorska, do tego doszła mocna działalność edukacyjna [Muz_7_Wicedyr].

7.1.4.3 Rola autoteliczna edukacji muzealnej

Muzeum z założenia we wszelkich obszarach swojej działalności jest edukacyjne. Edukacja muzealna jest jego główną, wręcz nadrzędną funkcją, jądrem działalności, a wszelka pozostała aktywność ma również wartość edukacyjną wobec społeczeństwa. Myślenie edukacyjne

wytycza kierunki wszelkich relacji ze zwiedzającymi. Edukatorzy biorą udział w planowaniu i kształtowaniu oferty oraz wizerunku muzeum, a także zaangażowani są w zespoły projektujące ekspozycje. W ramach działalności promocyjnej i komunikacyjnej szczególny nacisk położony jest na ofertę i treści edukacyjne. w takiej wersji słuszne może być hasło: edukacja siłą muzeum. Taka wersja działalności muzeów i edukacji muzealnej jest rzadkością, zauważalna jest ona szczególnie w przypadku nowych instytucji o charakterze narracyjnym.

To jest nasza misja, edukowanie [Muz_4_Dyr].

Na koniec warto zaznaczyć, że analogicznie do płynności granic w koncepcji społecznych światów, gdzie toczą się nieustające dyskusje i podejmowane są decyzje dotyczące ustalenia tych granic, a aktorzy poza realizacją podstawowego działania permanentnie uzasadniają swoją obecność i potrzebują mechanizmów do samookreślania się, można przyjąć założenie o płynności zaproponowanych definicji ról edukacji muzealnej. Ponieważ edukację muzealną współtworzą zarówno aktorzy subświata edukacji muzealnej, jak i aktorzy świata muzealnictwa, a więc ludzie, którzy mogą zmieniać poglądy i zaangażowani są w nieustające spory i dyskusje, to role edukacji muzealnej mieszają się, nakładają na siebie, są kształtowane, poddawane próbom i weryfikowane. Ważne jest jednak, by nadając ramy pojęciowe i interpretacyjne rolom edukacji muzealnej i sytuacjom sporów i dyskusji, nie zagubić istoty zjawisk społecznych, którą stanowi symboliczna interakcja pozwalająca na rozwój i efektywną działalność instytucji muzealnych.

7.2 Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach wewnątrzinstytucjonalnych

Druga część omówienia wyników badań dotyczy koncepcji edukacji muzealnej wobec społecznej odpowiedzialności w wewnętrznej organizacji i komunikacji instytucji muzealnych. W muzeach stanowiących społeczny świat muzealnictwa działa wielu aktorów. Poza pracownikami związanymi bezpośrednio z troszczeniem się o zbiory, którymi są opiekunowie zbiorów, kuratorzy wystaw, konserwatorzy, zatrudniane są również osoby o odmiennych kwalifikacjach: od pracowników mających kompetencje techniczne, przez organizacyjne, zarządcze, związane z usługami, finansami, po te dotyczące bezpieczeństwa. Subświat edukacji muzealnej funkcjonuje zatem w świecie społecznym, w którym odbywa się wiele przecinających się nieustannie procesów. Jest uwikłany w liczne dyskursy związane zarówno

z codziennym funkcjonowaniem muzeum wynikającym z ustawy, jak i z realizacją planu czy strategii w perspektywie krótko- i długoterminowej.

W ramach przeprowadzonych wywiadów pogłębionych z pracownikami o odmiennych kompetencjach i badań grupowych możliwe stało się zaobserwowanie i zidentyfikowanie zasadniczych negocjowanych tematów i tworzacych się wokół nich aren. Ponieważ cechą charakterystyczną społecznych światów jest płynność granic, to warto przypomnieć, że zdefiniowane w poprzedniej części role edukacji muzealnej (służebna, centralna i autoteliczna) także ulegają nieustannym zmianom. Szczególnie widoczne jest to przy próbie definiowania roli edukacji w układzie wyznaczanym przez trzy kierunki: muzeum jako instytucja, muzeum jako społeczność pracowników i muzeum jako społeczność zwiedzających. Jest to o tyle istotne, że edukacja muzealna może stanowić łącznik pomiędzy publicznością a instytucją. Tworzy relacje w obu kierunkach i funkcjonuje w szerszej rzeczywistości niż pozostałe obszary działalności muzeów.

Osoby należące do subświata edukacji muzealnej w ramach swoich zadań i obowiązków współpracują zarówno ze społecznością odbiorców i potencjalnych odbiorców muzeum, jak i z aktorami społecznego świata muzealnictwa. Aktorzy subświata edukacji muzealnej są uwikłani w liczne procesy wewnątrz muzeów i poza nimi. Świadomość obszarów oddziaływania tych procesów umożliwia badaczowi spojrzenie na tytułowe zagadnienie z szerokiej perspektywy, uwzględniającej także koncepcje społecznej odpowiedzialności wobec pozostałych aktorów społecznego świata muzealnictwa. Inaczej mówiąc, stwarza warunki do określenia odpowiedzialności, powinności, relacji czy roli edukacji muzealnej w działalności całego świata muzealnictwa.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wiadomo, że dla zwiedzających muzeum jest instytucją oferującą pewien autorski program danego miejsca. Nie muszą oni natomiast wiedzieć, kto jest autorem poszczególnych elementów takiego programu. Zadaniem muzeum jako instytucji jest tak przygotować ofertę, by łączyła elementy z różnych obszarów dla wszystkich grup odbiorców. W takim ujęciu można postawić sobie pytania o rolę edukacji muzealnej w kształtowaniu przez muzeum programu, rozumianego jako ogół propozycji skierowanych do zwiedzających: od wystaw i oferty dla indywidualnych zwiedzających, przez wykłady, warsztaty, lekcje muzealne, projekty, działalność lokalną, partycypacyjną, po pracę szatni, kas, sklepu czy kawiarni muzealnej nie zapominając także o wersji cyfrowej.

Kontynuując zatem ustalenia z części pierwszej, stanowiącej próbę lokalizacji edukacji muzealnej w społecznym świecie muzealnictwa w perspektywie uwarunkowań formalnych, należy opisać jej relacje i możliwe zakresy odpowiedzialności w codziennych interakcjach wewnątrzinstytucjonalnych oraz jej znaczenie wobec dalszego dialogu muzeum z publicznością. W toku prowadzonych badań i ich późniejszej analizy zostały zdiagnozowane najważniejsze obiekty graniczne oraz obszary sporu i dyskusji w gronie dyrekcji i pracowników muzeów na temat edukacji muzealnej, przedstawiono je poniżej w formie aren. Warto zaznaczyć, że takie ujęcie problemu pozwala interpretować edukacyjną odpowiedzialność muzeów nie tylko jako jeden z formalnych, ustawowo narzuconych obowiązków, ale także jako model zarządzania i rozwoju współczesnego muzealnictwa. Pozwala też konceptualizować ją w ramie teoretycznej społecznego świata i obiektu granicznego, stanowiących jedną z odpowiedzi na potrzeby badań organizacji.

Arena 1. Debata na temat zmieniającej się roli i zadań edukacji muzealnej w realizacji misji muzeów

Zadania i funkcje edukacyjne muzeów stanowią w społecznym świecie muzealnictwa obiekt graniczny. Podczas zadawania pytań dotyczących przemian związanych z funkcją edukacyjną wśród respondentów pojawiała się chęć rozmawiania o muzeach i ich rozwoju jako instytucji. Pytania związane z funkcją edukacyjną stawały się impulsem otwierającym szerszą perspektywę, pozwalającą na dyskusję o szansach i zagrożeniach dla sektora muzealnictwa.

Respondenci podkreślali zauważalną od około 15, 20 lat zmianę w funkcjonowaniu całych instytucji muzealnych, charakteryzującą się nawiązywaniem i pogłębianiem relacji z publicznością, podejmowaniem prób dialogu ze zwiedzającymi i chęcią odpowiadania na ich potrzeby. Zwracano uwagę, że jest to proces, który zachodzi właśnie teraz, a muzealnicy są zarówno jego świadkami, jak i współtwórcami. Jego początków można upatrywać w chęci osiągnięcia przez polskie muzea poziomu cechującego międzynarodowe instytucje, a katalizatorem mogły być przemiany ustrojowe i społeczne po 1989 roku. Jak zauważył jeden z wzmacnianie kontaktu z publicznością wynikało z pewnego przełomu w myśleniu o muzeum w ogóle, nie tylko w Polsce. W naszym kraju było to szczególnie ważne, ponieważ wyraźnie łączyło się z efektami transformacji, czyli zasadniczych zmian w strukturze funkcjonowania instytucji, z położeniem większego nacisku na ich otwartość, na budowanie społeczeństwa obywatelskiego, na transmisję wiedzy nie tylko do specjalistów, ale także szerzej: do całej

publiczności, wiązało się także ze wzrostem frekwencji w muzeach. W swojej wypowiedzi podkreślił on również, że edukacja umożliwiła zburzenie niewidocznej ściany pomiędzy instytucją a jej otoczeniem, a tym samym stała się współtwórczynią muzeum otwierającego się na potrzeby zwiedzających.

Obraz muzeum w tym ostatnim czasie naprawdę, naprawdę uległ zmianie. Pojawiły się takie akcje, które są nie tylko w naszym muzeum, ale w całej Polsce, w całej Europie, chociażby noc muzealna, która rzeczywiście w momencie, kiedy to u nas zaczęło obowiązywać te kilka lat temu, to wtedy był wielki bum [Muz_8_Kur].

Wzrost zainteresowania muzeami i ich ofertą może być również wynikiem rozwijającego się dynamicznie i bogacącego się społeczeństwa. Jak podkreślił jeden z kuratorów, zaangażowanie ludzi w projekty oferty kulturalnej może być wartościowym katalizatorem rozwoju. Bogacące się społeczeństwo poszukuje inspiracji, a odpowiedzią staje się oferta muzealna.

Dosyć stabilizująca się sytuacja społeczna ostatnich lat, też i finansowa, spowodowała, że właśnie te potrzeby wyższego rzędu stały się potrzebami istotnymi. Ludzie, mając zapewnione podstawowe potrzeby, chcą się rozwijać. A chyba nie ma nic lepszego do samorozwoju niż uczestnictwo w kulturze czy działania kulturotwórcze [Muz_1_Kur].

Także kierownik edukacji zauważył, że rozwój muzeów wiąże się ze zmianami ekonomicznymi zarówno w Polsce, jak i na świecie. Podkreślił, że rynek wymusił przemiany, ponieważ muzeum stało się martwe, a zwiedzający nie byli zainteresowani jego ofertą, przez co spadała frekwencja. W jego opinii poszukiwanie nowych koncepcji funkcjonowania rosło proporcjonalnie do zmian i trendów w społeczeństwie, ponieważ zwiedzający zaczęli mieć wobec instytucji oczekiwania.

Musieliśmy pójść bardziej w stronę zwiedzającego. To jest głębszy proces, bo oczywiście z otwarciem się w ogóle muzealnictwa na dorobek Zachodu, Europy, (...) w ogóle po upadku komuny zaczęła pomału otwierać [się] skala działań edukacyjnych, które były na Zachodzie. To zaczęło do nas przychodzić i też zaczęliśmy sobie uświadamiać, że kto nie maszeruje, ten ginie. Jeśli zostaniemy martwym muzeum, gdzie nie można niczego dotykać, to nasza frekwencja spadnie. W 2000 roku edukacja zaczęła tak się wzmacniać, do tego stopnia, że teraz bym powiedziała, że działania edukacyjne dominują [Muz_5_KierEdu].

Inny kurator stwierdził, że rozwój edukacji muzealnej można łączyć z zauważalną komercjalizacją życia i wynikającymi z tego potrzebami zwiedzających. Użył wręcz sformułowania „moda" w negatywnym tego słowa znaczeniu. Według jego diagnozy

propozycje edukacyjne można uważać za marketingowy zabieg muzeów służący zwiększeniu frekwencji.

Jak obserwuję rozwój muzealnictwa, w którymś momencie się wytworzyła po prostu moda na to. Przestało ich [zwiedzających] satysfakcjonować samo zwiedzanie muzeum. Trzeba im dołożyć do tego dodatkową usługę opakowaną w jakiś pakiet. I w tym momencie opakowano to w pakiety edukacyjne. I dla mnie to jest po prostu forma dodatkowej usługi, która jest taka pakietowa [Muz_4_Kur].

Rozwój edukacji muzealnej może być efektem oczekiwań grantodawców, w rozmaitych projektach, w których dzięki zaplanowaniu działalności dydaktycznej otrzymać dodatkowe punkty. Jeden z kierowników edukacji stwierdził, że dopóki nie było projektów i myślenia projektowego w polskim muzealnictwie, to edukacja muzealna nie mogła zaistnieć. Reprezentujący inne muzeum edukator zauważył natomiast, że rozwój edukacji wiąże się z umiejscowieniem działań edukacyjnych w różnych wnioskach o dofinansowanie, które składa muzeum. Bez działań edukacyjnych, jego zdaniem, wniosek może zostać wręcz odrzucony. Nawet przy zakupie dzieła sztuki okazuje się, że musi być określone, w jaki sposób dany obiekt będzie służył edukacji muzealnej. Ankietowany podkreślił, że wpłynęły na to pewne wytyczne tworzone przez Unię Europejską i wnioski unijne, które weryfikowały celowość wydatkowania środków. Zauważył również, że zaczęto dzięki temu dostrzegać i doceniać działania edukacyjne.

Wydaje mi się, że wzrasta waga edukacji. Zależy jeszcze, w jakich miejscach. Jakieś muzea narodowe to wiadomo, że od lat miały tą edukację, lekcje muzealne itd. Ale generalnie [rola edukacji] wzrasta, nawet widać to po liczbie grantów, konkursów, finansów. Edukacja w pewien sposób stała się takim wytrychem, kluczem do pozyskania różnych funduszy [Muz_2_Eduk].

Zdarzały się jednak głosy podające w wątpliwość rozwijającą się koncepcję muzealnictwa otwartego na potrzeby zwiedzających. Jeden z uczestników badania grupowego zauważył, że następuje pozbawiona czynnika poznawczego próba komercjalizacji i estetyzacji muzeów, po to by wzbudzały one jedynie uczucia. Muzea mają według niego element misji porównywalnej do uniwersytetów, które powinny uczyć, a także kształtować formację moralną. Trzeba jednak stwierdzić, że w wypowiedziach, szczególnie osób spoza działów edukacji, padały co prawda sformułowania o konieczności dotarcia do widza, ale bez głębszego namysłu dotyczącego szukania kanałów i możliwości czy czerpania wiedzy z prowadzonych badań ewaluacyjnych.

Myślę, że współpracując z różnymi działami, nie wszystkie działy mają świadomość tego… tego koniecznego dotarcia do odbiorcy. Działania edukacyjne są ważne, żebyśmy mogli nawiązywać dalsze współprace z jakimiś innymi jednostkami i żeby te działania wychodziły poza ramy muzealne [Muz_7_Prom].

W kontekście redefiniowania stosunku instytucji muzealnych wobec odbiorców, edukacja muzealna zaczęła przejmować szeroki zakres kompetencji instytucji, wiążący się z poszukiwaniem różnych form kontaktu ze zwiedzającymi. Zmiany w całym muzealnictwie to także zmiany w funkcjonowaniu działów edukacji, w ich relacji z pozostałymi pracownikami i formami działalności. Jedna z kuratorek, z którą była prowadzona rozmowa, stwierdziła, że kiedyś nie było pionu edukacji w jej muzeum i wtedy opiekunowie zbiorów musieli realizować działalność dydaktyczną. Podkreśliła jednak, że w momencie, kiedy powstał pion edukacji, to współpraca z jego pracownikami zależała od dyrekcji muzeum, która pozwalała na większe lub mniejsze zaangażowanie. Także kurator reprezentujący inne muzeum przyznał, że podczas swojej wieloletniej pracy zauważył zwiększającą się rolę edukacji. Początkowo była niewielka i ograniczała się właściwie do oprowadzania. Później pojawiły się lekcje muzealne, oprowadzanie specjalistyczne i ten proces ciągle trwa. W jego wypowiedzi wybrzmiało, że stanowi to ważny i rozwojowy kierunek, będący przejawem troski nie tylko o dobro muzeum, ale także o jego publiczność.

Taka działalność przyciąga jednak do muzeum spore rzesze młodzieży i dzieci. I dzieciom pozwala zadomowić się w muzeum od najmłodszych lat. Właściwie to jest… wizyta w muzeum jest, no, czymś normalnym, zabawą, i to dobrą zabawą, i… no, taką nauką przy okazji, można powiedzieć. Przy okazji, no właśnie, dobrej zabawy [Muz_8_Kur].

Zgodnie z teorią społecznych światów w arenę jest uwikłanych wielu aktorów i sytuację nakreśla się z różnych perspektyw, w związku z tym przywołać warto głosy kierowników działów edukacji muzealnej. Ci zaś z powściągliwością odnoszą się do dynamiki zachodzących zmian, diagnozując pojawiające się trudności komunikacyjne i brak określonych priorytetów, akceptowalnych przez współpracowników z różnych obszarów kompetencji. Jedna z kierowniczek edukacji zauważyła dwoistość, która polega na tym, że z jednej strony dyrekcja stara się, aby edukacja zajmowała miejsce przynajmniej równorzędne do innych działań w muzeum, i faktycznie takie komunikaty wysyła. W konsekwencji członkowie działu zespołu edukacyjnego są włączani w różne projekty, żeby ich głos mógł wybrzmieć.

Z drugiej strony w podejściu, postawach czy przekonaniach pracowników muzeum, którzy najczęściej zajmują się badaniami, opracowywaniem zbiorów, i których określa się mianem kuratorów, nie odczuwa się tego, że równie poważnie traktują działania edukacyjne. Kierowniczka edukacji podkreśliła to bardzo zdecydowanie, choć jednocześnie zaznaczyła, że dostrzega następujące powoli zmiany. Dodała, że coraz częściej zespoły edukacyjne są włączane nawet na początku w proces realizacji wystaw, zaakcentowała jednak, że nadal to jest włączanie na zasadzie służebności.

Autor ma wizję i ta edukacja musi teraz do tej wizji się dopasować. Bardzo często w ogóle bez komentarza edukacyjnego to na przykład wystawa byłaby kompletnie niezrozumiała dla takiego przeciętnego widza. To jeszcze nadal trochę są działania pozorowane, to znaczy takie, że wiadomo, że jest oczekiwanie dyrekcji, żeby edukację włączać, więc ona jest włączona jakby w sposób formalny. Natomiast nadal nie mam poczucia, że to jest relacja partnerska. Więc myślę, jak kojarzę muzealnictwo na przestrzeni prawie 20 lat, że to się zmieniło, i to się bardzo zmieniło. Dawniej to w ogóle można było zapomnieć o tym, żeby jakkolwiek tworzyć czy współtworzyć jakieś działania edukacyjne na wczesnych etapach [Muz_2_KierEdu].

Według jednej z edukatorek pomiędzy funkcją gromadzenia i eksponowania a funkcją przekazywania wiedzy na ten temat istnieje konflikt interesów. Związany jest on z obowiązkami realizowanymi wobec muzeów. Zależny jest także od pełnionej funkcji i stanowiska.

Tutaj to jest zawsze taki konflikt interesów. Ja bym powiedziała, że budowanie kolekcji jest mega istotne, bo to jest gromadzenie rzeczy, które gdzieś mogą przepaść, zginąć, zniszczyć się, a jednocześnie są świadectwem naszej historii, naszego życia, naszej tożsamości. Ktoś inny powie, że samo zbieranie niczemu nie służy, bo należy to udostępniać, więc tutaj wystawy są istotne i trzeba je po prostu organizować, po to żeby opowiadać właśnie, przekazywać treści, opowiadać historie. Ktoś inny powie: dobra, sama wystawa, ale (...) trzeba ją obudować jakoś dodatkowo, czyli edukacja [Muz_6_Eduk].

Ciekawym spostrzeżeniem podzielił się dyskutantka badania grupowego zaczynająca pracę w muzealnictwie w 2001 roku od stanowiska edukatora, a obecnie zajmująca pozycję zastępcy dyrektora. Zmiany związane z edukacją muzealną postrzega ona w szerokiej perspektywie, nie tylko w odniesieniu do doświadczeń, lecz także do przyszłości. Akcentuje zaangażowanie działów edukacji w rozwój muzeów oraz rozważa możliwość dalszej segmentacji zagadnień związanych z zaangażowaniem w relacje ze zwiedzającymi. Według niej oczywista jest ogromna rola zespołów edukacji i właśnie edukatorzy są osobami wrażliwymi na potrzeby muzealnictwa i danego muzeum, mają bardzo często otwarte głowy

i zazwyczaj osobiście interesują się nowymi trendami w muzealnictwie z obszarów współpracy z ludźmi, z sąsiadami, ale też z szerszą publicznością.

W przywoływanej wypowiedzi pojawił się także własny przykład: na początku pracy w dziale edukacji jednego z największych polskich muzeów obecna zastępczyni dyrektora często słyszała, żeby się nie martwiła, ponieważ wiele osób zaczyna w edukacji, a później idzie dalej, do innych obszarów pracy muzeów. Zaznaczyła, że nie było to dla niej zrozumiałe, ponieważ od początku zależało jej na obszarze edukacji i relacji z publicznością. Stwierdziła, że zauważalna zmiana w muzealnictwie wiąże się z chęcią ludzi do pracy w działach edukacyjnych. Dodała również, że kolejnym etapem rozwoju powinny być decyzje zarządzających na temat powoływania zespołów nastawionych na lokalną współpracę z publicznością, i podkreśliła wysoko oceniany przez nią przykład Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku.

Jak się prz[y]glądam, to nie każde muzeum dojrzało już do takiej roli, żeby powołać dział, jak ma muzeum w Sulejówku, i zazdroszczę tego, i mam nadzieję, że w tą stronę muzea w Polsce będą szły. (…) Patrząc na nasze polskie muzea i widząc, że nie wszystkie, a właściwie znikome, mają osobne działy projektów publicznych czy osobne działy projektów lokalnych, to najwięcej takich działań wychodzi właśnie z działu edukacji. My dopiero zaczynamy takie docenianie muzealników z obszarów edukacji. Temat jest coraz bardziej popularny, więc myślę, że to dobra droga – edukacja rośnie, i to dobrze [Fok_PL_1_1].

W muzeach działalność edukacyjna bywa łączona z innymi obszarami i funkcjami, na przykład biblioteczną, wydawniczą, marketingową czy promocyjną. Respondenci nie oceniali takiej wersji organizacji pozytywnie. Uniemożliwia to, według nich, budowanie zespołu kompetentnego w wybranym zakresie jak również prowadzi do rozproszenia odpowiedzialności. Powoduje, że mimo kreowania przez pracowników ciekawych koncepcji programów i inicjatyw, nie ma możliwości ich realizacji.

Ponieważ w tym dziale jest nas trzy osoby, łącznie ze mną, w związku z tym można sobie wyobrazić, że jednak ta działalność edukacyjna nie może być tak bardzo realizowana w takiej formie pełnej, bo przy takiej ilości osób i zakresie działu, czyli edukacji, promocji i wydawnictw, jest to, powiedzmy, troszeczkę mniejsza w tym momencie działalność. Takim rozwiązaniem byłoby rozdzielenie edukacji od promocji i wydawnictw, czyli podzielenie tego na dwa działy po prostu [Muz_3_KierEdu].

Zwracano także uwagę na zbyt małą liczbę etatów i zatrudnionych osób w działach edukacji w stosunku do stale powiększającego się zakresu obowiązków. Szczególnie

edukatorzy i kierownicy działów odpowiedzialnych za obszary edukacyjne uważali to za zagrożenie dla dynamicznego rozwoju. Akcentowali także, że zakres ich kompetencji stale się poszerza, ale poszerza się również zakres oczekiwań wobec nich ze strony współpracowników i zarządzających, a w konsekwencji nie są implementowane nowe stanowiska pracy.

Nie jesteśmy dużym działem edukacji. W dziale edukacji pracują cztery osoby. To jest trzy i pół etatu. I to są osoby, które odpowiadają ściśle za ofertę edukacyjną, tylko i wyłącznie, razem ze mną. Dodatkowo mamy osobę w dziale edukacji, która zajmuje się specjalnym programem (…). Czyli ona jest odpowiedzialna za kontakt z beneficjentami, za rozliczenie tego projektu, więc tej działalności takiej stricte edukacyjnej nie prowadzi. I w dziale, w strukturze działu edukacyjnego w naszym muzeum, jest biblioteka. Tu pracuje też jedna osoba, ale to nie są też takie stricte działania edukacyjne, tylko działania biblioteczne. Więc w tej chwili dajemy radę, natomiast przydałoby nam się więcej osób [Muz_6_KierEdu].

W ramach omawianej areny dyskusji na temat roli edukacji w realizacji misji muzeum wybrzmiewa różnica w artykułowanych opiniach. Jest to powodem sporu i prezentowania odmiennych stanowisk przez różnych pracowników, szczególnie opiekunów zbiorów i kuratorów. Wiążą się one zarówno z obawami wobec infantylizacji treści i przekazu, jak i z brakiem wiedzy na temat obszaru i możliwości działań edukacyjnych, a także nieznajomością kategorii zwiedzających i ich potrzeb. Przytoczona poniżej wypowiedź, stanowiąca cytat wywiadu z kuratorem, stanowi egzemplifikację toczących się na tej arenie rozmów i zachodzących zmian. Odniósł się on pozytywnie do wypowiedzi usłyszanej podczas kongresu muzealników i akcentującej rozbudowanie programu ekspozycyjnego o sferę edukacyjną. Podkreślił jednak, że dopiero w wyniku tego wystąpienia zrozumiał, że praca nad wystawą nie kończy się na wernisażu. Jest wręcz przeciwnie, dopiero wtedy rozpoczynają się intensywne działania polegające na przybliżeniu jej zwiedzającym za pomocą rożnych metod i technik. Dodał także na podstawie szkoleń, obserwacji i literatury, że w miarę wzrostu wiedzy na temat funkcji edukacyjnych można rozważać traktowanie muzeów w kontekście usługowym wobec społeczeństwa.

Te zmiany wynikają i ze świadomości pracowników, i więcej się pisze na [ten] temat, jakieś szkolenia też robi się dla pracowników. Jest bardzo dużo literatury na temat konieczności edukacji. Samoświadomość pracowników również rośnie. Na pewno jest to zmiana pozytywna, bo to muzeum nie jest dla muzeum, dlatego żeby kurator sobie zrobił wystawę i zapisał, że zrobił wystawę i do tego katalog wydał. Większość muzeów jednak istnieje dzięki publicznym środkom. To jest taka usługowa poniekąd rola muzeum, żeby ludzi dokształcać, żeby

uświadamiać, żeby im pokazywać, skąd są i gdzie są, to jest bardzo ważne. Ten wzrost roli edukacyjnej w muzealnictwie jest zjawiskiem, oceniałbym, pozytywnym, właściwym [Muz_2_Kur].

Rozwój edukacji muzealnej budzi także poczucie obawy przed zbytnią infantylizacją działalności muzealniczej, np. przed upraszczaniem przekazywanych treści. Jako ryzyko określano traktowanie muzeum w funkcji sali zabaw. Sprowadzano kreatywne warsztaty twórcze do działań pozbawionych treści dydaktycznych. Jeden z respondentów użył nawet określania „disneylandyzacja muzealnictwa".

Jakieś efekciarstwo się robi, żeby to takie łatwe wszystko było i przyjemne, i żeby się widz nie zmęczył, że się w zasadzie niczego nie wymaga od widza, tylko w zasadzie to jest równanie poziomu w dół. To jest niebezpieczne, że się nie chce na przykład porządnych, takich pogłębionych katalogów wydawać, bo to może się nie opłaca, bo nikt tego nie kupi [Muz_2_Kur].

Respondenci niepracujący zaś w działach edukacji muzealnej w swoich wypowiedziach używali zdrobnień wobec działalność edukacyjnej, takich jak: „salka edukacyjna", „broszurka do lekcji", „druczek do wystawy", „kącik dla dzieciaczków", „grupki zwiedzających", „gazetka muzealna", „filmik edukacyjny". Zatem z jednej strony wyrażali swoje obawy przed zbytnim uproszczeniem treści i przekazu, a z drugiej, używając deminutywów, nadawali wypowiedziom związanym z pracą edukatorów niższą rangę.

Zadania edukacji muzealnej są różnie postrzegane wśród aktorów społecznego świata muzealnictwa. Bywają zawężane do prowadzenia lekcji muzealnych lub przygotowywania oferty tylko dla grup zorganizowanych i wiązane jedynie z potrzebami dzieci i młodzieży. Edukacja traktowana jest przez niektórych współpracowników jako funkcja usługowa, stanowiąca odpowiedź na potrzeby rynku i decydentów, a także służebna wobec innych działów. Podczas wywiadów wśród wielu aktorów społecznego świata muzealnictwa o odmiennych kompetencjach można było odnieść wrażenie, że brakuje wśród nich jednoznacznej koncepcji i wizji dotyczącej roli edukacyjnej muzeów, co powoduje odczuwalną polaryzację refleksji.

Zależy też, co uznamy za te działania edukacyjne, dla mnie, na przykład, jest to też wystawiennictwo jak najbardziej i organizowanie przy tej okazji jakichś programów i tak dalej, ale też taka najprostsza działalność edukacyjna to jest oczywiście oprowadzanie po muzeum, nie? [Muz_5_Kur]

Wśród zdiagnozowanych czynników ryzyka i zagrożeń związanych z postrzeganiem edukacji w rozwoju muzeów można również wymienić to, że działalność edukacyjna nie zawsze stanowi element strategii komunikacyjnej. Jest to efektem zarówno ustaleń priorytetów wewnątrz muzeów, jak i wyrazem różnic w rozumieniu wagi edukacji. Zazwyczaj osobno są promowane wydarzenia edukacyjne, a osobno wystawy. Rzadkością jest informowanie o wydarzeniach edukacyjnych stanowiących integralny fragment ekspozycji czy promowanie zbiorów poprzez treści dydaktyczne. Jak zauważył jeden z kierowników muzealnej promocji, edukacja nie stanowi istotnego tematu w ich polityce wizerunkowej, uznają ją jedynie za dodatek do głównej pracy muzeum.

W tej chwili stosunkowo mało angażujemy się w edukację. Natomiast znając nasz budżet, nasze różne potrzeby, na pewno nad takim wielkim przedsięwzięciem się nie zastanawialiśmy, bo też działalność edukacyjna jest tylko częścią, nie jesteśmy centrum edukacji. To nie jest pierwszą rzeczą, o której powinniśmy myśleć jako muzeum. Więc tutaj wydaje mi się, że nie są to kwestie, które spędzają nam sen z powiek, raczej, raczej byłyby jakąś tam działalnością dodatkową [Muz_7_Prom].

Poprzez kierowanie komunikacji do wybranych grup następują podziały zwiedzających. Respondenci podkreślali, że nazwanie programu słowem „edukacyjny" może sugerować jego zawężenie do grup dziecięcych, rodzinnych lub szkolnych. W związku z tym muzea stosują także określenia takie jak „program towarzyszący wystawie" czy „wydarzenia towarzyszące wystawie". Podczas prowadzonych rozmów zwracano uwagę, że muzealnicy powinni bardziej słuchać zwiedzających, ale także częściej czerpać wiedzę z codziennej pracy edukatorów. Kierujący muzeum stwierdził, że promowanie edukacji oraz za pomocą edukacji jest wciąż dla wielu muzealników czymś nowym i być może dlatego nie jest aż tak pogłębione. Pracownik odpowiedzialny za promocję i współpracujący z różnymi działami zauważył natomiast, że nie wszystkie działy i nie wszystkie osoby mają świadomość konieczności dotarcia do odbiorcy.

Sztuka jednak, oprócz tego, że jest sztuką, powinna też być prezentowana i opowiadana w ten sposób, żeby odbiorcę po prostu zachęcić do tego, żeby on przyszedł [Muz_2_Prom].

Jednocześnie w spostrzeżeniach respondentów pojawiły się refleksje wskazujące konieczność realizowania misji muzeów przy uwzględnieniu zarówno działalności edukacyjnej, jak i wiążącej się z tym współpracy wszystkich muzealników. Akcentowana była waga świadomości strategii rozwoju instytucji wśród pracowników muzeów. Mówiono także o potrzebie wyznaczania celów i ich weryfikacji. Jak zauważył jeden z dyrektorów, nie jest

możliwe stworzenie interesującej, przyciągającej oferty dla publiczności bez wewnętrznej, interdyscyplinarnej refleksji i debaty na ten temat.

To jest to przekonanie o zdecydowanie większym otwarciu muzeum na kontakt z publicznością, wielostronny. Czyli że to nie są instytucje, które w jakimś sensie pracują do wewnątrz, opierając się na specjalistycznej wiedzy i na pewnych hierarchiach, które wynikają z takiego myślenia muzeum jako o pewnej instytucji, która działa według własnych wewnętrznych reguł, tylko dokładnie odwrotnie. Ta forma muzeum otwartego tu jest kluczowa [Muz_7_Dyr].

Jeden z kuratorów zauważył, że istotne są przemyślana polityka i świadomość stosowanej strategii. Dodał, że nie będzie dobrej działalności naukowej, merytorycznej, promocyjnej czy edukacyjnej, jeśli współpracownicy nie ustalą wspólnie, jakie mają być ich efekty i co chcą przez nie osiągnąć, do kogo się zwrócić i co mu powiedzieć. Dyrektor reprezentujący inne muzeum podkreślił, że w celu realizowania efektywnej działaności dla zwiedzających, należy ją poprzedzać intensywną pracą wewnętrzną, która zakłada wsparcie organizatora, zaangażowanie dyrekcji, odpowiedni budżet, jak też motywację zespołu.

Aby muzeum mogło realizować swoją misję, najbardziej potrzebne jest zgranie zespołu. Jasna w ogóle wizja, żeby muzeum w ogóle miało jakąś wizję. Wydaje mi się, że też ważna jest wizja, którą wypracujemy sobie razem, ale też osoba dyrektorki bądź dyrektora, która też potrafi tą wizję cały czas przypominać gdzieś tam pracownikom, motywować też do tego, żeby ją realizować. Ważne jest też wsparcie organów zarządzających. Finansowe i jakieś tam organizacyjne. Ale chyba jako najważniejsze bym dała zaangażowanie jednak wewnętrzne pracowników [Muz_2_Dyr].

Tę arenę dyskusji warto także rozszerzyć o głos kierowniczki działu edukacji z The National Gallery w Londynie, czyli jednego z największych i najważniejszych muzeów świata, biorącej udział w międzynarodowym badaniu grupowym, która stwierdziła, że zaangażowanie w rozwój publiczności jest obowiązkiem całego muzeum, a nie tylko działu edukacji. Podkreśliła, że publiczność powinna być w samym centrum każdego działania i wszystkich priorytetów. Wspomniała, że również w jej muzeum wdrażana jest nowa strategia podkreślająca wagę współpracy z publicznością i wyznaczająca nowe obowiązki dla całego zespołu. Według niej niezwykle istotne jest, aby rozmawiać w zespołach muzealników o tym, jak można zwiększyć poczucie sprawczości i działania wśród odbiorców, prowadzić pogłebione analizy i umożliwiać przedstawianie wielu różnych perspektyw.

Myślę, że o wiele bardziej chodzi o współpracę z szeroką publicznością. Mamy naszą nową wizję, gdzie jest sztuka wzbogacająca życie. Oczywiście nasza kolekcja jest niesamowita, ale nasi odbiorcy są również niesamowitym zasobem, a połączenie tych dwóch rzeczy jest obszarem, w którym dzieje się magia. A potem naszą misją jest poprzez naszą kolekcję wzbogacanie życia, poprzez łączenie sztuki, ludzi i idei na przestrzeni wieków, krajów i kultur. Myślę więc, że zmieniamy całą naszą metodologię. Nasza historia poniekąd wykluczyła poszczególne punkty widzenia i społeczności. Musimy przyznać się do trudnej historii, cierpliwie i powoli rozmawiać z ludźmi. To jest ekscytujące i wymaga oczywiście czasu. Powiedzenie łacińskie brzmi: spiesz się powoli. Czujemy, że mamy obowiązek spróbować dokonać zmian, ale musimy być naprawdę uważni, rozważni i wrażliwi, a także, w pewnym sensie, uważnie rozważyć naszą zmianę wobec publiczności [Fok_INT_2_1].

Mimo iż jest to muzeum międzynarodowe, o niezwykle wysokiej pozycji wśród światowych instytucji kultury, to także poddaje pod dyskusję swoje zadania i formy relacji z publicznością. Z jednej strony nie prezentuje postawy lidera, któremu z racji kolekcji i samej nazwy należy się uwaga, z drugiej pokazuje, że zachodzące we współczesnym muzealnictwie procesy wypływają z potrzeb społecznych. Uwypukla konieczność uważnego słuchania i rozsądnego, przemyślanego sposobu kształtowania zarówno dialogu, jak i oferty, będącego wypadkową ścisłej współpracy muzealników o różnych kompetencjach.

Rozważanie roli edukacji jako obiektu granicznego w realizacji misji muzeów łączy się z dyskusją o jej pozycji w hierarchii ważności działań muzealnych. Pracownicy działów edukacji, którzy często w wyniku braku zrozumienia ze strony współpracowników stworzyli własny subświat, są świadomi ograniczeń, lecz angażują się w nieustanny proces legitymizacji swoich działań w ramach całego społecznego świata muzealnictwa.

Jedna z respondentek, pełniąca funkcję kierownika działu edukacji, porównała ten trwający przez długie lata proces wynikający z marginalizacji pracy edukatorów do walki. Jej celem nie było jednak zajęcie przez edukatorów pozycji dominującej, a potrzeba traktowania ich jako równorzędnych partnerów, by przestali być „paniami lub panami od dzieci". Podkreśliła także, że pracownikami związanymi z działaniami edukacyjnymi są osoby szeroko wykształcone, które mają ukończone dodatkowe studia podyplomowe, władają różnymi językami obcymi i mają odpowiednie kompetencje.

Zaczęto te działania edukacyjne jakoś dostrzegać. Oczywiście nie wspomnę już o takich ruchach społecznych samych pracowników, którzy zajmują się edukacją muzealną, którzy bardzo mocno przez lata walczyli właściwie o to, żeby uznać ich pozycję za pozycję równorzędną do pozycji innych pracowników muzeum. Walka o pokazywanie przez osoby zajmujące się edukacją muzealną, że są absolutnie równorzędnymi partnerami

i bardzo istotnymi postaciami w tworzeniu wizerunku instytucji, w końcu przyniosła jakieś efekty [Muz_2_KierEdu].

Trudnością dla edukatorów jest jednak konieczność uwiarygodniania swoich działań przy braku spójnej wizji instytucji. W wyniku analizy spostrzeżeń wyrażanych na tej arenie zauważalne jest, że pracownicy muzeów w Polsce są świadomi konieczności kształtowania dialogu i relacji ze zwiedzającymi, lecz nie zawsze widzą w działaniach z tym związanych wagę i rolę edukacji muzealnej. W przytoczonych wypowiedziach pojawiło się sformułowanie „konflikt interesów", określające relacje pomiędzy różnymi formami działalności muzeów. Pracownicy związani z edukacją muzealną charakteryzują się otwartością i chęcią współpracy na wielu polach działalności instytucji, a także poza nią, biorąc udział w warsztatach, konferencjach i szkoleniach.

Najczęściej, jeśliby się przyjrzeć różnym międzynarodowym projektom, konferencjom, na które jeździmy, to kto jeździ? Najczęściej ludzie z działów edukacji. To udowadnianie i pokazywanie swoich kompetencji odniosło jakiś skutek, ale nadal mam wrażenie, że gdzieś brakuje tej kropki nad „i" [Muz_2_KierEdu].

Edukatorzy włączają się w interdyscyplinarne projekty angażujące pracowników z różnych obszarów kompetencyjnych i proponują rozwiązania odpowiadające na potrzeby zwiedzających. Jako edukację częściej rozumieją ogół działań instytucji służących do budowania i utrzymywania relacji z publicznością, podczas gdy inni nadal nierzadko widzą w ich zakresie kompetencji głównie zorganizowane oprowadzenie grup lub prowadzenie lekcji muzealnych. Często kuratorzy i opiekunowie zbiorów przyjmują narrację podkreślającą ostrożność wobec działalności edukacyjnej i jej szerokiego zaangażowania w rozwój muzeów.

Nie wolno budować wąskiej definicji edukacji [Muz_6_Nadz].

Diagnozowana różnica perspektyw nie jest jednoznacznie związana z funkcją czy pozycją zajmowaną w instytucji. Wynika raczej z braku prowadzenia partnerskich rozmów w środowisku muzealników na temat przemian w muzeach i związanych z nimi planów rozwoju. Dyrektorzy, którzy wypowiadali się w wywiadach, przedstawiali stanowisko uwzględniające wysoką pozycję i znaczenie edukacyjnej funkcji muzeów. Więcej wątpliwości można było zauważyć w wypowiedziach pozostałych pracowników z innych zespołów, które wypada rozumieć jako brak zrozuemienia dla zakresu pracy działów edukacji.

Arena 2. Debata na temat zagadnień finansowych związanych z edukacją muzealną

Druga arena zarysowana w toku analizy wypowiedzi respondentów została określona jako obszar dotyczący zagadnień finansowych w edukacyjnej działalności muzeów. Rozwój edukacji muzealnej jest związany z kwestiami ekonomicznymi uwzględniającymi sprawozdawczość, pozyskiwanie dotacji, analizę popytu i podaży programów edukacyjnych czy minimalizowanie barier finansowych w dostępie do oferty.

Kadra zarządzająca podczas swoich wypowiedzi akcentowała konieczność zwiększenia finansowania działalności edukacyjnej, a rozwój oferty determinowała warunkami finansowymi. Jak zauważył jeden z zastępców dyrektora, otwartość jest kluczowa, ale też należy pamiętać, że bez zapewnienia środków organizacyjnych czy finansowych nic nie da się zrealizować, inne myślenie jest błędne. Wśród największych trudności związanych z rozwojem funkcji edukacyjnych zarządzający podkreślali zbyt mały budżet przeznaczony na funkcjonowanie instytucji, a tym samym na działalność edukacyjną, za niskie wynagrodzenia oraz niewystarczającą liczbę osób zatrudnionych w obszarach edukacyjnych. Jeden z dyrektorów powiedział wprost, że jeśli chce się zatrudniać kompetentnych ludzi, to należy im odpowiednio płacić.

Nie problem jest w umiejętnościach, w pomysłach, tylko w finansach. I druga taka sprawa, pośrednio się gdzieś tam wiąże, że na pewno przydałby się bardziej rozbudowany zespół pracowników. Są nowe wyzwania, bardziej się stawia teraz (...) na przykład na edukację czy bardziej trzeba dbać o poszczególne segmenty całego zespołu. Niestety, w związku z tym, że nie ma za dużo finansów, nie ma zbyt dużego zespołu [Muz_3_Dyr].

Pojawiły się także wypowiedzi akcentujące traktowanie oferty edukacyjnej jako źródła dochodów dla muzeów – z tytułu opłat zarówno za zajęcia, jak i za bilety. Używano wręcz określeń takich jak: „działalność komercyjna", „działalność dochodowa", „biznesowe podejście". Podczas analizowania potencjału ekonomicznego i finansowego edukacji muzealnej zdecydowanie rozważano go pod względem ilości, a nie jakości. Zastawiano się także nad zyskiem z tytułu prowadzonych lekcji muzealnych w wysokim sezonie przyjazdów wycieczek szkolnych przypadających wiosną i jesienią. Jak zauważył jeden z dyrektorów, należy uwzględniać w planach organizacyjno-finansowych wzrost z tytułu zainteresowania ofertą edukacyjną.

Warto dodać, że dla muzeów działalność edukacyjna może być też źródłem dochodu, i z pewnością będzie coraz większym [Muz_7_Dyr].

Finansowo na działalność edukacyjną w muzeach są pieniądze, zresztą jest to działalność dochodowa. Ona się w ogromnym stopniu odbywa na zasadzie „więcej włożysz, więcej wyjmiesz". To jest takie typowo już biznesowe podejście do tego i naprawdę na tym muzea zarabiają, i to, no, nie czarujmy się, że jest inaczej. W przypadku grup zorganizowanych, gdzie to jest wycieczka trzydziestoosobowa przyjeżdżająca na dwie godziny, to to jest całkiem dobry dochód. Myślę, że instytucje komercyjne mogłyby się uczyć, w jaki sposób zarabiać na tym pieniądze [Muz_4_Kur].

Wrażenie generowania regularnych, a także wysokich wpływów finansowych wywoływało wśród pracowników działów edukacji refleksję dotyczącą tego, że nie przekłada się to na wysokość przydzielanego im budżetu. Podczas prowadzonych rozmów podkreślali oni swoją dezaprobatę z tytułu niedoszacowania finansowego zarówno przestrzeni przeznaczonej na praktyki edukacyjne jak i materiałów czy szkoleń dla pracowników. Kierownicy akcentowali, że ani ich propozycje, ani wyliczenia nie są brane pod uwagę przy planach bądź analizach budżetu. Jak zauważył jeden z kierowników działów edukacji, efektem takiego podejścia może być zarówno niezadowolenie albo wręcz wypalenie zawodowe pracowników, jak i niska jakość oferowanego zwiedzającym programu. Podkreślił również, że tylko dzięki kreatywnym kompetencjom edukatorów, którzy w trosce o satysfakcję uczestników starają się znaleźć ciekawe rozwiązania nawet przy minimalnym budżecie, są realizowane pewne koncepcje.

Często też jest tak, że za tym wymaganiem frekwencji i budowaniem dochodów instytucji nie idzie właściwe dofinansowanie, właściwej wielkości budżety dla działów edukacji. Tu następuje taki rozdźwięk pomiędzy tym, że chcielibyśmy dużo, ale mamy na to mało pieniędzy. To prowadzi na przykład do takich chałupniczych rozwiązań, z których już wszyscy edukatorzy i pracownicy tych działów edukacji się śmieją. Że właściwie my potrafimy wszystko. Bo właśnie jesteśmy do tego przyzwyczajani, właśnie poprzez te niskie budżety, że jesteśmy w stanie wszystko wydziergać. Coś na drutach, coś wyciąć, skleić, zrobić szkolenie, z czegoś tam, i w ogóle wszystko. To też chyba nie jest dobre, bo to z kolei wpływa, mam wrażenie, na poziom pewnej frustracji pracowników działów edukacji, którzy po prostu muszą robić wszystko. Często mają naprawdę niezwykłe kompetencje i potrafią zrobić wszystko, tylko że niestety ich wynagrodzenia nie są adekwatne do ich kompetencji [Muz_2_KierEdu].

W ramach potrzeby legitymizacji działań można zaobserwować akcentowanie przez edukację muzealną swojego udziału we wpływach finansowych do instytucji. Respondenci zauważali, że trzeba analizować szczegółowe dane frekwencyjne, aby wyciągać z nich wnioski na temat korzystania z działań edukacyjnych i pozostałych aktywności w muzeum. Na tej podstawie można planować zasady i godziny otwierania galerii, a także organizację pracy wielu działów. Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, brakuje wśród kadry zarządzającej

koncepcji wykorzystywania danych związanych z działalnością edukacyjną do wdrażania innowacyjnych rozwiązań, które mogłyby służyć poprawie funkcjonalności i podwyższeniu standardu obsługi. Jeden z respondentów, będący kierownikiem edukacji, przedstawił sytuację, gdy na podstawie wyliczeń finansowo-frekwencyjnych postulował zmianę godzin otwarcia jednego z oddziałów muzeum, i nie spotkało się to przez dłuższy czas z aprobatą ze strony kadry zarządzającej. Podkreślił, że długo udowadniał zasadność swojej propozycji. W efekcie cel został osiągnięty, lecz zdaniem respondenta powinno to być procedowane naturalnie i w atmosferze sprawnej komunikacji, a nie wymagających negocjacji.

Aspekt finansowy w muzeum, jeśli chodzi o edukację muzealną, jest bardzo ważny. On się łączy z misją, ale wydaje mi się, że on otwiera różne możliwości, daje władzę po prostu, niestety, mamy większy wpływ, jeśli mamy takie argumenty [Muz_7_KierEdu].

W tym miejscu można podjąć próbę odniesienia zagadnień finansowych do zaobserwowanych trzech koncepcji ról realizowanych przez edukację muzealną. Jak wynika z przeprowadzonych badań, uwzględniających zarówno rozmowy z respondentami, jak i własne obserwacje, w perspektywie traktowania edukacji jako funkcji służebnej wobec pozostałych zadań muzeum oczekuje się od niej wysokiej frekwencji, dużych wpływów do budżetu, oferty uwzględniającej wiele pozycji, w tym także wydarzeń o charakterze komercyjnym, takich jak na przykład organizacja dziecięcych urodzin dla zamkniętych grup. Takie dane, poza kwestiami planowania budżetu, nie są zazwyczaj wykorzystywane do organizacji pracy instytucji i poszerzania oferty wobec zwiedzających.

Edukacja jest (...) ważna dla kadry zarządzającej w tej instytucji, bo to jest źródło dochodów. To oczywiście też się ładnie wykazuje w statystykach, bo im więcej jest tych uczestników czy zajęć edukacyjnych, czy w ogóle zwiedzających, tym dla instytucji jest to odbierane przez kadry zarządzających jako korzystniejsze. Stawiamy w ogromnym stopniu na ilościówkę. Nie wykazujemy jakości zwiedzających czy trudności obsługi zwiedzających, wykazujemy ilość [Muz_4_Kur].

Autoteliczna rola edukacji w muzeum implikuje natomiast konieczność wypracowania szerokiej perspektywy i namysłu wobec organizacji muzeum, które w każdym aspekcie swojej działalności odpowiada na potrzeby zwiedzających, a swoją misję wobec publiczności traktuje jako rodzaj odpowiedzi na postulaty nauczania przez całe życie. W tej perspektywie poza świadomością frekwencji i wpływów z działalności edukacyjnej planowanie i analiza budżetu mogą zakładać wzajemnie nachodzące na siebie wewnętrzne procesy, uwzględniające ofertę

wystawienniczą, promocyjną i edukacyjną. W takim wypadku możliwości realizacji misji, rozwoju, kształtowania świadomych odbiorców i dalszego funkcjonowania upatruje się także w finansowym wymiarze działalności edukacyjnej.

Muzea się interesują odbiorcą coraz bardziej, bo wiedzą, że trochę od niego zależy przyszłość, jego byt, to, czy zostanie na powierzchni, czy nie. Jeśli publiczność będzie, będzie ją obchodziło to, co się dzieje w muzeum, czy to jest dobre, czy złe, po prostu będzie wywoływało jakieś emocje, to będzie zasadne istnienie takiej instytucji. I jej dotowanie [Muz_7_KierEdu].

Jeśli chodzi o centralną rolę edukacji muzealnej, to również można zaobserwować wśród kadry zarządzającej chęć wdrażania doświadczeń i perspektyw z obszarów edukacyjnych do rozwijania strategii instytucji, lecz nie jest to traktowane priorytetowo. W wywiadach wybrzmiewały głosy o konieczności uwzględniania oferty edukacyjnej w planach muzeów, lecz wśród czynników ryzyka i zagrożeń wymieniano trudności ekonomiczne i nie brano pod uwagę możliwości szerszej analizy.

Te różne zabawy z dziećmi, warsztaty dla dzieci, to jest znakomity sposób trafiania do tych najmłodszych odbiorców, z których potem rekrutują się nasi dorośli sponsorzy, nie tylko goście [Muz_7_Kur].

Podczas rozmów w kontekście realizacji misji muzeów wobec społeczeństwa pojawiły się również wypowiedzi wskazujące potrzebę namysłu środowiska muzeów i ich organizatorów wobec zagadnień finansowych. Pracownicy działów edukacji w opłatach za organizację lekcji muzealnych dostrzegają zagrożenie polegające na ograniczeniu różnym grupom, a także indywidualnym zwiedzającym możliwości przyjścia do muzeów i korzystania z oferty edukacyjnej. Jak jednak zaznaczył jeden z kierowników, nie jest to decyzja jedynie na poziomie organizacji instytucji. Przywołał przykład jednego z niemieckich landów, gdzie budżety muzeów są dotowane na tyle wysoko, że znika bariera dostępu do różnorodnego programu edukacyjnego. Dodał również, że państwo nie powinno traktować muzeów jako instytucji nastawionych na zysk jedynie finansowy, ponieważ uniemożliwia to potencjalny rozwój kapitału społecznego i kulturowego.

To jest istotne, wtedy mamy większy zasięg społeczny, nie ma tego wymogu, że trzeba zapłacić. Nasi organizatorzy postrzegają nas tylko i wyłącznie praktycznie, ile biletów sprzedamy, ile wpływów przynosimy, a to nie tędy droga. Muzeum nie jest instytucją nastawioną na zysk, to jest pierwsza sprawa. Ma swoją misję społeczną do spełnienia i żeby nie było barier w tej misji, powinniśmy być bardziej dotowani. Żebyśmy mogli

[dotrzeć] do środowisk, teraz takie modne już od kilku lat jest, żeby robić edukację dla środowisk wykluczonych [Muz_5_KierEdu].

Jeden z kuratorów, który stwierdził, że aby budować odpowiedzialne, świadome społeczeństwo, warto systematycznie uczyć najmłodszych przychodzenia do muzeum. Lekcje muzealne oraz wstęp dla dzieci i młodzieży powinny być finansowane przez państwo, by odbiorcy nie ponosili kosztów. W związku z bezpłatną edukacją formalną w polskich wrunkach zwrócił uwagę na konieczność rozważenia bezpłatnej edukacji muzealnej.

To powinno być za darmo, bo to jest edukacja. Tak jak mamy w Polsce edukację za darmo, tak również i to powinno być zupełnie bezpłatne. Nie wiem, czy takie dzieci małe w ogóle powinny za bilety płacić. Chodzi o to, żeby przyzwyczaić dzieci i młodzież do tego, że się przychodzi do muzeum, więc może łatwiej byłoby ściągnąć ludzi przy atrakcyjnym programie, bo zawsze te kwestie finansowe to na pewno są ważne [Muz_2_Kur].

Warto także wspomnieć o wyjątkowo wysokiej frekwencji podczas Nocy Muzeów, która jest komunikowana medialnie przede wszystkim jako możliwość bezpłatnego wejścia do muzeów dla wszystkich zwiedzających. Tymczasem każde muzeum jest ustawowo zobowiązane, by określiło jeden dzień w tygodniu, kiedy każdy ma możliwość bezpłatnego zwiedzania; warto jednak dodać, że nie jest to powszechnie wiadome i komunikowane medialnie.

Też ważną i istotną rzeczą jest, że przyciąga samo hasło Nocy Muzeów, i to, że to jest wieczorem, bo jest odpowiednia atmosfera, ale też to, że jest to dzień bezpłatny, żeby to muzeum zobaczyć [Muz_3_KierEdu].

Można zatem zaobserwować potrzebę wyrażania swoich poglądów wobec kwestii finansowych wiążących się zarówno z edukacją muzealną, jak i funkcjonowaniem całych instytucji muzealnych. Realizacja planów działania, a także długoletnich strategii jest powiązana z uwarunkowaniami ekonomicznymi łączącymi się z zagadnieniami edukacyjnymi i komunikacyjnymi zarówno w wewnętrznej dyskusji instytucji, jak i dyskusji uwzględniającej organizatorów.

Różnice w postrzeganiu finansowego aspektu edukacji muzealnej skłaniają do refleksji na temat wypowiadanych przez respondentów opinii wobec jej roli misyjnej, komercyjnej, rozrywkowej. Stanowi to kolejną arenę niezgody w społecznym świecie muzealnictwa. Wpisuje się ona w charakterystyczne subprocesy związane ze zdobywaniem środków finansowych umożliwiających podtrzymywanie podstawowego działania. Tym samym

negocjując własne granice subświata edukacji muzealnej na arenie debaty dotyczącej finansowania, jej aktorzy podejmują decyzje odnośnie do wyobrażeń o dalszej działalności. Wyzwaniem byłoby określenie jednego modelu, pozwalającego od strony finansowej organizować działalność edukacyjną muzeów, lecz z pewnością wraz z rozwojem jej znaczenia i funkcji zarysowała się arena pozwalająca na przedstawianie i negocjowanie wyobrażeń szczególnie istotnych w kontekście społecznej odpowiedzialności.

Arena 3. Debata na temat statusu i tytułów pracowników edukacji muzealnej

Trzecia zdiagnozowana arena dotyczy koncepcji aktorów społecznego świata muzealnictwa na temat pracowników i współpracowników muzeów związanych bezpośrednio z edukacją muzealną. Pracowników działów edukacji formalnie, zgodnie z Ustawą o muzeach, można klasyfikować jako kustoszy dyplomowanych, kustoszy, adiunktów i asystentów w zależności od osiągnięć i stażu pracy. Jednak ta klasyfikacja nie odzwierciedla praktyki, ponieważ w mowie potocznej używa się określeń takich jak „pracownik/pracowniczka działu edukacji" czy „pracownik/pracowniczka działu oświatowego", „edukator/edukatorka", „animator/animatorka", „przewodnik/przewodniczka". W języku angielskim, zwłaszcza w muzeach prezentujących sztukę, stosuje się także określenie *mediator* lub *art mediator,* które należy rozumieć jako pośrednika pomiędzy obiektem a odbiorcą. W przypadku tworzenia scenariusza działań edukacyjnych towarzyszących ekspozycji ich autor nazywany jest zazwyczaj koordynatorem programu edukacyjnego lub, co zdarza się niezwykle rzadko, jak wynika zarówno z rozmów, jak i obserwacji, kuratorem programu edukacyjnego.

Można wyróżnić cztery modele organizacyjne w muzeach. Pierwszy zakłada istnienie niezależnego od działu edukacji działu przewodników. Drugi uwzględnia zarówno pracę edukatorów, jak i przewodników, nie wprowadzając rozróżnień w tytułach i charakterze ich pracy. W trzecim modelu poza działem edukacji w ramach działów pilnujących ekspozycji są nie tylko osoby związane z weryfikacją bezpieczeństwa zbiorów, ale także asystenci ekspozycji, którzy służą zwiedzającym wiedzą merytoryczną na temat obiektów. Zazwyczaj jednak nie są oni połączeni z działami edukacji w strukturze instytucji. W ramach czwartego modelu asystenci ekspozycji służący zwiedzającym wiedzą są zatrudnieni w strukturze działu edukacji.

Większość asystentów u nas zatrudnionych ma wykształcenie wyższe, przeważnie ma wykształcenie właśnie związane z historią, z historią sztuki, także niektórzy z nich sami są artystami. Z tego chyba jestem najbardziej zadowolony i chyba muzeum jest najbardziej zadowolone z tego, że właśnie my jako asystenci, jako dział

stworzyliśmy taki bardzo dobry bezpośredni klimat. Taki, że po prostu ludzie chcieli tu przychodzić [Muz_1_Nadz].

Dyskusja na temat pracowników edukacji muzealnej wydaje się dość interesująca, szczególnie w perspektywie głosów z poprzednich aren, akcentujących szanse i zagrożenia wynikające z istotnej roli działalności edukacyjnej we współczesnym, współpracującym ze społeczeństwem muzealnictwie, a także traktujących ją jako potencjalne źródło dochodów dla muzeów. Obie te funkcje, zależnie od strategii rozwoju danej instytucji, wydają się istotne, a zatem warto uważnie przyjrzeć się opiniom na temat statusu i pozycji aktorów subświata edukacji muzealnej, jak i ich własnym refleksjom. Podobnie jak w obszarach negocjacji poprzednich aren można zdiagnozować swoiste napięcie pojawiające się między wypowiedziami respondentów, także odpowiedzi na pytania związane z pracownikami i współpracownikami edukacji muzealnej można określać w kontekście toczącego się sporu.

Jednym z dyskutowanych na arenie wątków jest nomenklatura i zauważalny imposybilizm w standaryzacji nazewnictwa. Zazwyczaj z muzeami w ramach umów cywilnoprawnych współpracują osoby, które zajmują się prowadzeniem spotkań, lekcji, wykładów, warsztatów i innych form edukacyjnych. Określane są one jako edukatorki i edukatorzy. Stali, etatowi pracownicy często także prowadzą zajęcia, jednak do ich obowiązków należy również współpraca z pozostałymi pracownikami muzeum, koordynacja, nadzór, sprawozdawczość i opracowywanie programów, a tytułują siebie jako edukatorzy bądź pracownicy działów edukacji lub koordynatorzy działań edukacyjnych. Jak zauważył jeden z kierowników edukacji muzealnej, termin „edukator" nie musi się odpowiednio i profesjonalnie kojarzyć.

Nie przepadam za terminem „edukatorzy", bo mam wrażenie, że to ich nawet nie określa, tylko, no właśnie, tak trochę dyskwalifikuje. Zwykle posługuję się takimi terminami, jak na przykład „zespół edukacyjny" [Muz_2_KierEdu].

Warto zaakcentować starania osób związanych z edukacją o stosowanie adekwatnych do ich pracy tytułów. Są one także widoczne w opisach zespołów tworzących wystawy. Jako twórca wystawy podpisywany jest imieniem i nazwiskiem jej kurator, czasem scenograf czy projektant aranżacji. Dopiero od kilku lat i nadal w nielicznych muzeach w Polsce dopisywany jest koordynator programu edukacyjnego, sporadycznie określany tytułem kuratora programu edukacyjnego. Również w katalogach towarzyszących wystawom, w części poświęconej

autorom i twórcom wystawy, niezwykle rzadko dopisuje się członków zespołu projektowego, w tym dział edukacji. Zazwyczaj taka osoba nie jest wymieniana przy głównych twórcach, a jedynie w ramach zespołu projektowego. Bywa również tak, że podpisywany jest jedynie kierownik działu z dopiskiem „wraz z zespołem", a nie właściwa autorka czy właściwy autor programu edukacyjnego.

Brak standaryzacji w stosowanym nazewnictwie i zasadach posługiwania się nim może być związany z dokonującym się wciąż procesem legitymizacji działalności edukacji muzealnej. Jak podkreślił jeden z kuratorów, odnosząc się do wcześniejszych doświadczeń, kiedyś byli to ludzie „z łapanki" i jeśli historyk sztuki nie nadawał się do działu merytorycznego albo nie było dla niego etatu, to trafiał do edukacji w związku z powszechnym przekonaniem, że każdy może robić wszystko. Według respondenta obecnie sytuacja dynamicznie się zmienia i w muzeum, które reprezentuje, w dziale edukacji pracują odpowiednio wykwalifikowani profesjonaliści.

Kierunki pedagogiczne i kursy pedagogiczne, i doświadczenie w tej dziedzinie są bardzo pomocne, bo dają narzędzia. Ideałem jest wiedza z zakresu historii, historii kultury, połączona z tą fachowością. Ale ten profesjonalizm sprawił, że to jest zupełnie odmienna oferta. Kiedy my sobie uświadomimy, że mamy różne grupy odbiorców, do których możemy w różny sposób docierać, to daje pełnię sukcesu. Nie mówi się wszystkiego do wszystkich. Zabrali się za to fachowcy [Muz_7_Kur].

Pracownicy zajmujący się edukacją muzealną traktują swoją pracę jako misję, formę wykorzystania swojej wiedzy oraz realizacji pasji, i są nią zazwyczaj usatysfakcjonowani. Akcentują konieczność zaangażowania się w wykonywane działania, nawet jeśli realizowane są poza standardowymi godzinami. Programy edukacyjne odbywają się często weekendami, popołudniami czy wręcz wieczorami, a nawet w dni świąteczne, więc istotna jest w tym zawodzie dyspozycyjność czasowa.

Pracujemy nawet w poniedziałki wielkanocne, bardzo często dowiadujemy się nagle, że trzeba zorganizować targi w dwa dni. Jak ktoś by nie lubił tej pracy i to nie byłaby misja, nie zależałoby nam. I pensję i tak dostanę taką samą, ale jeśli nie miałabym takiej misji, że naprawdę zależy mi na tym, żeby te kilkadziesiąt dzieciaków podeszło na targach i zainteresowało się tkactwem, żeby to nie było moją misją w czaszce, tobym tego nie zrobiła, tobym utopiła spokojnie to stanowisko, miałabym spokój, piłabym kawusię i pensje bym miała taką samą. Znaczy dla mnie to jest misja, ja mówię tylko za siebie, dla mnie tu jest misja, bo tu nie jestem z przypadku [Muz_5_Eduk].

Jeden z respondentów, będący kierownikiem edukacji, porównał swoją pracę do pracy misjonarza, który ciągle sieje ziarno i musi wierzyć, że coś z tego wyrośnie. Jak zauważył jeden

z edukatorów, jego praca i zajmowane stanowisko wynikają z pasji i poszukiwań zawodowych. Jest nią usatysfakcjonowany mimo obiektywnych trudności.

Lubię to, co robię, i ten obszar, którym się zajmuję, i jestem w tym konkretnym muzeum nie z przypadku, tylko dlatego, że jakoś tam tak wybrałam i to była jakaś taka moja droga do konkretnego miejsca. I też uczestnicy zwracają na to często uwagę. Na takie prowadzenie z pasją. Staram się to przekazywać. Myślę, że to też takie jest ważne, czy nas to kręci. To, czym się zajmujemy [Fok_Eduk_5].

Edukatorzy, szczególnie z dłuższym doświadczeniem, specjalizują się w realizowaniu wybranych tematów czy form zajęć. Często także prowadzą programy cykliczne trwające cały rok. Ich zaangażowanie przekłada się na budowanie trwałych relacji ze zwiedzającymi i uczestnikami zajęć. Może być także źródłem głębokiego namysłu nad potrzebami i oczekiwaniami zwiedzających. Jeden z edukatorów zauważył, że osobowość edukatora odgrywa kluczową rolę i często determinuje rodzaj prowadzonych zajęć, a także relacji nawiązywanych ze zwiedzającymi.

Tu, gdzie pracuję, jest kilku edukatorów, chyba trzech lub czterech. A rodziny i zwiedzający przychodzą stale do tych samych. Mają tych edukatorów, podejrzewam, ulubionych, wolą do tego przychodzić lub do tamtego, i ta osobność przyciąga [Fok_Eduk_4].

Edukatorzy mają świadomość swojej istotnej roli wobec zwiedzających. Uważają, że stanowią reprezentację muzeum wobec publiczności. Jednocześnie w zanotowanych wypowiedziach odczuwalny jest brak docenienia ich pracy, a także zrozumienia przez innych pracowników, czasem także chęci współpracy. Odnoszą wręcz wrażenie braku szacunku wobec swojej funkcji, klasyfikując się dość nisko w hierarchicznym układzie zatrudnienia. Szczególnie anonimowe badania grupowe pozwoliły na wypowiedzi akcentujące trudne emocje i odczucia w wyniku relacji z pozostałymi pracownikami. Edukatorzy mówili o tym, że swoją twarzą świadczą za całą instytucję, że odczuwają, iż im ktoś jest niżej w hierarchii, tym ma większą świadomość potrzeb zwiedzających, ale nie ma z kim o tym rozmawiać. Zaznaczali trudności w relacjach z innymi pracownikami zarówno działów merytorycznych, jak i administracyjnych. Jeden z respondentów porównał pozycję edukatora do równie nisko postrzeganej pozycji pracownika dydaktycznego na uczelni.

Potrzebowałem od działu kadr uzyskać pewne dokumenty i w trakcie dowiedziałem się, że kierowniczka działu kadr, która była jedyną osobą, która mogła mi te dokumenty udostępnić, miała takie podejście, że nie odpisuje na maile nikomu poniżej kierownika. Ja nie byłem wtedy kierownikiem, w związku z czym nie odpisała mi na

ważne maile, a wiadomo, ktoś z moich kandydatów czekał na informację, przy czym nawet nie dostałem zwrotki takiej, że muszę mieć podkładkę od mojej kierowniczki, żeby tamta kierowniczka mi coś dała, tylko po prostu była cisza [Fok_Eduk_7].

Edukatorzy współpracujący z muzeami w ramach umów cywilnoprawnych mogą intensywniej odczuwać brak relacji z pozostałymi pracownikami. Podkreslają, że nie integrują się z zespołem, jak również nie czują się do niego zaproszeni, a bardzo by chcieli. Warto jednak zaznaczyć, że często są dla grup zwiedzających jedynymi osobami reprezentującymi muzeum, co może stanowić swoisty paradoks funkcji edukatora muzealnego. Jedna z edukatorek zauważyła, że mimo dostrzegalnych starań ze strony kierowników działów edukacji o wprowadznie dobrej atmosfery, nie ma formalnych możliwości stworzenia lepszych warunków pracy. Zwróciła uwagę, że można to było stwierdzić szczególnie podczas pandemii, ponieważ skończyła się możliwość zarabiania pieniędzy w muzeum. Podkreśliła, że mimo iż wniosła istotny wkład w rozwój oferty i wizerunku muzeum, instytucja nie zapewnia jej odpowiednich warunków pracy.

Niestety, pandemia troszeczkę namieszała i ważniejsze dla mnie, i dla pozostałych współpracowników pewnie też, stały się takie kwestie prozaiczne, jak to, czy mamy pracę, czy mamy pieniądze. Niemniej jednak, tak już podsumowując, to te kontakty są jak najbardziej, no, dobre i takie bliskie, no, przyjacielskie to może za duże słowo, ale na pewno koleżeńskie. I dział edukacji dba o to, żeby, żeby było jak najlepiej, no, przy czym często gdzieś tam są sygnały od… od innych pracowników muzeum czy od dyrekcji, że jednak różnie tak bywa z postrzeganiem nas jako części muzeum [Muz_7_Eduk].

Uwypuklony problem umów czasowych w okresie pandemii wirusa Covid-19 został powiązany z kolejnymi wyzwaniami. Kiedy muzea pozostawały zamknięte, a działalność została przeniesiona do internetu, zewnętrzni edukatorzy często nie mieli realizowanych umów, co skutkowało brakiem zarobków. Problem nie dotyczył jedynie polskich muzeów, a jak pokazuje przytoczona poniżej wypowiedź z badania grupowego, całego świata. Kwestia edukatorów, którzy nie są zatrudniani na etaty, tylko rozliczani z przeprowadzonych zajęć, stanowi zatem zdecydowanie głębsze zagadnienie i powinna być przedmiotem namysłu zarządzających. Szczególnym komentarzem, pozwalającym na dostrzeżenie tego typu kontekstu, jest wypowiedź brazylijskiego profesora związanego z ICOM, pochodząca z międzynarodowego badania grupowego.

Chciałbym zwrócić na to uwagę, jeśli chodzi o edukację. Od początku pandemii, kiedy muzea były zamknięte, widzieliśmy wiele zwolnień, a stała kadra muzealna została naprawdę zmniejszona. ICOM przeprowadził ankietę na ten temat – 30% muzeów na świecie zmniejszyło liczbę stałych pracowników, a odsetek ten nawet wzrasta, gdy bierze się pod uwagę zakończone umowy zlecenia i czasowe. Wielu edukatorów zostało zwolnionych z pracy, a wiele projektów w edukacji zostało przerwanych. Muzea myślały, że skoro nie mają kontaktu z publicznością, to nie potrzebują tych fachowców, co jest moim zdaniem dużym błędem, bo ten zawód powinien być włączony w muzea jako całość, w cały proces muzealny. Pytanie, czy częściej będą pojawiać się freelancerzy, czy umowy na czas określony. I zastanawiam się też, czy będzie to miało wpływ na to, jak od teraz będą funkcjonować muzea [Fok_INT_1_2].

Pracownicy związani z edukacją podkreślali w rozmowach, że w czasach pandemii słabości edukacji muzealnej się uwypukliły, co spowodowało, że lepiej widoczne stały się też trudności związane z polityką zatrudniania pracowników działów edukacji.

Warto jednak zaznaczyć, że zagrożeniem wynikającym z poczucia odpowiedzialności, ale także z braku zrozumienia wśród innych pracowników może być chęć realizacji wszystkiego we własnym zakresie, w obrębie własnego subświata edukacji muzealnej. Podczas badania grupowego edukatorzy podkreślali, że to właśnie oni i osoby związane z edukacją muszą odpowiadać za sprawy i organizacji, i oferty, i komunikacji, ponieważ to oni mają na ten temat największą wiedzę i nie znajdują zrozumienia ani zaangażowania u innych współpracowników. Silna potrzeba odpowiadania na potrzeby zwiedzających, z którymi edukacja muzealna ma bezpośredni kontakt, skutkuje również świadomością wielu pomyłek organizacyjnych i technicznych ze strony muzeum jako instytucji.

Edukatorzy odnoszą jednak często wrażenie, że ich spostrzeżenia i propozycje rozwiązania problemów nie są brane pod uwagę przez współpracowników. Zespół pracowników muzeów nie zawsze widzi możliwość podniesienia standardów w różnych obszarach dzięki szerokim kompetencjom edukatorów. Jeden z kierowników edukacji podkreślił, że to edukatorzy potrafią w muzeum najwięcej powiedzieć, co w edukacji wychodzi, a co nie wychodzi. Ponieważ to oni prowadzą zajęcia, oni otrzymują pochwały bezpośrednio od uczestników, albo wręcz przeciwnie. Edukatorzy podawali wiele propozycji, które próbowali przekazać w instytucjach osobom na kierowniczych stanowiskach, ale poza działami edukacji nikogo to nie obchodziło.

Gorzej jest troszeczkę wtedy, kiedy próbowaliśmy się komunikować z innymi działami, na przykład z ekipą, która w warsztacie zajmowała się produkcją i naprawianiem eksponatów. I często był taki głos: słuchajcie, ten przycisk nie działa, musimy go zmienić na inny, bo… i tutaj jest argumentacja, jak pracują zwiedzający z tym przyciskiem,

jak on szwankuje, jakie są z nim problemy, po czym dział warsztatu mówi: nie, taki jest projekt i my go nie zmienimy. I koniec, tak jakby to był koniec dyskusji i to było trudne [Fok_Eduk_7].

W ramach zachodzących przemian i toczących się na arenie rozmów warto przytoczyć wypowiedzi osób z grona dyrekcji instytucji. To spostrzeżenia pozwalające spojrzeć na działalność edukacyjną jako na jedną z najważniejszych funkcji muzeów, a na pracowników działów edukacji jako na niezwykle istotnych aktorów, kształtujących narrację instytucji w sposób przemyślany, odpowiedzialny, interdyscyplinarny, dla których demokratyzacja i inkluzyjność muzeów są bardzo istotne. Jak podkreślił jeden z dyrektorów podczas badania grupowego, nie należy umniejszać wiedzy i wykształcenia, a także doświadczenia edukatorów w rozmowach związanych z planami instytucji.

Myślę sobie, że gdyby tak spojrzeć na obszar edukacji muzealnej, która ma chyba najwięcej do czynienia z obszarem partycypacji, z odwiedzającym muzeum, to dojdziemy do wniosku, że w tych zespołach znajdują się osoby, które mają w miarę dobre pojęcie o kolekcji, zbiorach, o historii, którą się opiekujemy. Doceniajmy to, zauważmy najpierw, że muzea to już nie tylko kwestia historyków, historyków sztuki, że to są instytucje interdyscyplinarne, które wymagają fachowców z wielu dziedzin i jeśli dostrzeżemy to, to myślę, że nie będziemy musieli sobie stawiać pytań innych niż do kogo kierujemy te treści. Bo jak odpowiedzieć na potrzeby czy dlaczego nie wychodzi? Będą umieli to uczynić fachowcy w naszych zespołach [Fok_PL_1_7].

Respondent reprezentujący kolejne muzeum, opowiadając o toczących się zmianach kadrowych, zaakcentował siłę i potencjał pracowników potrafiących wypracować ciekawą ofertę mimo obiektywnych trudności. Zwrócił także uwagę na znaczenie kierownika działu, który potrafi jednocześnie zarządzać zespołem i wchodzić w interakcje z pozostałymi pracownikami, szukając jak najlepszych rozwiązań dla publiczności.

Jestem bardzo dumny w ogóle z zespołu, działu edukacji, który przechodził ogromny kryzys, miał fatalne kierownictwo, który po prostu niszczył ten dział, podobnie jak i nie był w stanie wykrzesać z siebie jakiegoś takiego zapału, i z innych, żeby ta edukacja normalnie tu wyglądała. W ciągu roku nowa szefowa działu edukacji dokonała czegoś, co się wydawało niemożliwe, to znaczy z niepewnego siebie, rozchwianego emocjonalnie, pozbawionego wiary we własne siły i kompetencje zespołu stworzyła grupę sprawnie funkcjonujących edukatorów, którzy przygotowali w krótkim czasie wiele atrakcyjnych propozycji. Doprowadzili do tego, że się pojawiły rzeczy oczywiste w innych muzeach, których tu wcześniej nie było, typu zakładka edukacyjna na stronie czy edukacja szkolna adresowana do szkół we właściwy sposób [Muz_2_Wicedyr].

W wypowiedziach dyrekcji czy pracowników działów edukacji wybrzmiewał także problem braku odpowiedniej ilości personelu w działach edukacji. Pojawiały się także głosy

sugerujące, że zespół pracowników etatowych powinien być zdecydowanie większy, żeby zajęcia mogły być prowadzone także przez nich. Zauważono również, że muzea, które mają mikroskopijne działy edukacji, nie potrafią wykorzystać swojego potencjału polegającego na tworzeniu relacji z publicznością.

My jesteśmy w stanie (...) przyjąć w naszej placówce, czy myślę w każdej innej placówce, 200 dzieci dziennie. Tylko co z tego, jak nie ma kto do tych dzieci wyjść? A z drugiej strony mamy obostrzenia związane z liczebnością grup, czyli opiekuna do ilości grupy. Jeżeli jest grupa pięćdziesięcioosobowa, musi do niej wyjść trzech nauczycieli [Muz_4_Dyr].

Rozmowy toczące się wśród pracowników muzeów związane z potrzebą podwyższenia statusu edukatorów są charakterystyczne dla wszystkich konferencji czy warsztatów realizowanych w gronie edukatorów, a bywa, że i w szerszym. Negocjowana jest także nieustannie chęć zaakcentowania swojej istotnej roli w kształtowaniu oferty muzealnej pomiędzy twórcami ekspozycji a twórcami programów edukacyjnych. Jeden z dyrektorów, nawiązując do swoich przemyśleń zarządczych, poprzedzających realizowany na potrzeby badań wywiad, zauważył, że konflikt między kustoszami, kuratorami a edukacją wiąże się z rywalizacją o prestiż.

Pamiętam na kongresie muzealników było już to poruszane, że jest jednak taka hermetyzacja środowiska muzealników, tego – też chciałabym to w wielki cudzysłów ująć – tego starego środowiska muzealniczego, która wynika z tego, że był to przez jakiś czas zawód regulowany. Regulacja tego zawodu dawała poczucie takiego establishmentu muzealnego. (…) Rozumiem osoby, które są w pionach niezwiązanych bezpośrednio z kolekcją, bo to chyba o to chodzi, jaki musi być ich wewnętrzny ból, jeżeli są próby zepchnięcia ich na tak zwane jakieś zawody pomocnicze w stosunku do grupy zawodowej muzealników. Dla mnie edukacja to są to spece muzealnicy [Muz_1_Kur].

Zdiagnozowana już dyskusja na temat merytoryczności pracowników związanych z edukacją muzealną w ramach omawianej tu areny staje się jeszcze bardziej zrozumiała. Można wyczytać pojawiający się dystans w relacjach, ostrożność wobec metod pracy czy wręcz krytykę wzajemnego postępowania, a nawet kompetencji. Podczas badania grupowego edukator zauważył, że pracownicy merytoryczni nie są zbyt chętni do uczestniczenia w działaniach edukacyjnych. Inny zaś respondent, będący kuratorem zbiorów, stwierdził, że osoby w dziale edukacji nie mają specjalnego wykształcenia edukacyjnego.

Muzeum to są obiekty i historie różne, które się opowiada, i to [jest] najważniejsze. Jak nie mamy ludzi, którzy potrafią to zrobić, to nie pomogą nam te rzutniki i tak dalej, one są narzędziem. Pierwsza rzecz to ludzie wykształceni, z zapałem, którzy chcą coś, dzielić się swoją wiedzą [Muz_2_Kur].

Negocjacje aktorów społecznego świata dotyczące zakresu kompetencji muzealników i kwalifikowania edukatorów do określonej grupy pracowniczej w ramach muzeów są jednymi z trudniejszych i wywołują wiele emocji w społecznym świecie edukacji muzealnej. Warto dodać, że nierzadko koledzy z jednego roku studiów pracują w różnych działach muzeum: edukacyjnym i związanym z opieką nad zbiorami. Kwalifikacje zatem mają podobne, jakkolwiek charakteryzują się innymi kompetencjami. Można było podczas prowadzonych badań usłyszeć wątpliwości dotyczące wiarygodności muzealników zajmujących się obszarem edukacyjnym. Podkreślano także, że „prawdziwy muzealnik" to osoba, która ma kontakt ze zbiorami.

Nie ma co tu dzielić na muzealników lepszych i gorszych, czyli lepsi to by byli ci kuratorzy, którzy się opiekują zbiorami, a edukatorzy to tak w sferze zupełnie oderwanej działają. Nie. Uznałbym ich również i za muzealników, ponieważ są bardzo potrzebni [Muz_2_Kur].

Jeden z kuratorów, starając się znaleźć rozwiązanie dla toczącego się wśród muzealników konfliktu, powiedział, że najważniejszym kryterium powinno być „podejście muzealne" danej osoby, oznaczające świadomość wagi obiektu i całej kolekcji muzealnej. Uznał, że wszystkie osoby prowadzące działania związane z troską o zbiory, ich badaniem, ochroną i popularyzacją są muzealnikami.

Edukatorzy są muzealnikami. Edukatorzy powinni być świadomi tego, czym jest obiekt muzealny, czyli dzieło sztuki w muzeum. To kształtuje się wtedy szacunek dla tego dzieła sztuki i pewna świadomość, że to, że ono w tej chwili wisi na muzealnej ścianie, jest tylko jakimś smutnym końcem jego historii własnej, ponieważ powołane zostało do życia w zupełnie innym celu. I muzealnik, który zna te wszystkie proweniencje, losy, jest w stanie te dzieje własne ożywić, odtworzyć i powiedzieć, i wskazać, że to dzieło sztuki potrafi przemówić do widza [Muz_7_Kur].

Toczącą się dyskusję warto zakończyć wypowiedzią kierownika zespołu zajmującego się nadzorem nad bezpieczeństwem kolekcji. Zaznaczył on, że na muzeum jako instytucję kultury patrzy się przez pryzmat jej struktury i działów. Zasugerował, jak można zrozumieć zakres kompetencji każdego z tych obszarów.

Wiadomo, są działy, które zajmują się inwentaryzacją zbiorów, działy, które zajmują się promocją wydarzeń, organizacją wydarzeń kulturalnych, działy robiące wystawy, no, i gdzieś wśród tych działów jest dział, który zajmuje się edukacją, czyli czym? Czyli zajmuje się warsztatami, szkoleniami, oprowadzaniem grup, głównie osób objętych powszechną edukacją, czyli do matury, prawda? Jeśli tak sobie spojrzymy na edukację, to możemy powiedzieć, że ona jest jednym z działów, na które dzieli się aktywność podejmowana przez daną instytucję kultury i być może ktoś może się zastanowić, czy ten dział jest najważniejszy, czy nie jest najważniejszy [Muz_6_Nadz].

Podkreślił on jednak, że nie należy wprowadzać gradacji, a na edukację trzeba patrzeć szeroko i perspektywicznie, ponieważ w pewnym sensie podlega pod nią każda działalność podejmowana przez muzeum, która wiąże się z upublicznianiem zbiorów i opowiadaniem o nich. Dodał, że myślenie edukacyjne powinno cechować wszystkich pracowników muzeum, a nie tylko pracowników działu edukacyjnego.

W ramach podsumowania najważniejszych zagadnień uwzględniających charakter zatrudnienia, nadawane tytuły, toczące się procesy legitymizacji i segmentacji wynikające z wewnętrznych relacji omawianych w ramach areny trzeciej warto podkreślić i powtórzyć przytoczoną już wypowiedź dyrektora muzeum:

(…) edukacja bardzo często jest w konflikcie z kustoszami i kuratorami wystaw. I chodzi o, powiedziałbym, dystrybucję prestiżu czy kompetencji [Muz_7_Dyr].

W kontekście postawionych hipotez podkreślona w ten sposób została zasadność toczącej się dyskusji. By mógł być prowadzony rozwój instytucji muzealnych wiążący się z koncepcją społecznej odpowiedzialności, powinny one w swoim wewnętrznym zespole rozważyć stawiane sobie priorytety i cele. Efektywne działanie muzeum we wszystkich jego ustawowych obowiązkach może okazać się trudne bez wzmocnienia funkcji edukacyjnej i pozycji związanych z nią pracowników. Wyzwaniami, które się z tym wiążą, są między innymi praktykowane nazewnictwo, przeważnie zależne od wewnętrznych ustaleń danego muzeum, i model zatrudniania osób związanych z działalnością edukacyjną. Dyskurs ten pokazuje także inne wyzwanie, które wiąże się z możliwością, umiejętnością i chęcią pracy zespołowej wśród muzealników przy poszanowaniu potrzeb i kompetencji wszystkich zaangażowanych stron.

Arena 4. Debata na temat relacji między funkcją edukacyjną a wystawienniczą

Wystawa może być jednym z najważniejszych obszarów łączności zwiedzających z obiektem muzealnym. Stwarza możliwość ukazywania zagadnień, teorii, zjawisk, życiorysów wedle

autorskiej wizji jej pomysłodawców oraz autorów. Wśród osób pracujących w muzeach opracowywanie i tworzenie wystaw stanowi wyzwanie organizacyjne, ale jest także okazją do prezentacji własnego dorobku naukowego i badawczego. Twórcę koncepcji wystawy określa się mianem kuratora. Kurator jest także zazwyczaj autorem lub redaktorem prowadzącym katalogu towarzyszącego ekspozycji. Wystawa może być czasowa lub stała, zatem jest prezentowana w określonych datach lub w sposób długotrwały, zazwyczaj przez kilka lub nawet kilkanaście lat. Otwieranie nowej ekspozycji i towarzyszący jej wernisaż traktowane są w społecznym świecie muzealnictwa jako czas wyjątkowy, który można określić jako świętowanie. W ramach tej celebracji istotne są kwestie marketingowe i promocyjne oraz związana z nimi komunikacja w mediach.

W organizację wystaw zaangażowana jest większość aktorów społecznego świata muzealnictwa, zarówno od strony bezpieczeństwa, jak i konserwatorskiej, technicznej, logistycznej, naukowej, wizerunkowej, a także edukacyjnej. Cały proces zaś związany z wystawą w muzeum, obejmujący etap planowania, organizacji i prezentacji dla zwiedzających, powinien być widziany w perspektywie koncepcji społecznej odpowiedzialności, zakładając, że wystawy tworzy się dla zwiedzających, a nie jedynie dla innych muzealników.

Jak pokazują omówione areny sporu, związani ściśle z funkcją edukacyjną aktorzy stale podejmują działania mające na celu podkreślenie wagi edukacji w trosce o potrzeby zwiedzających, mimo często zauważalnego braku zrozumienia innych aktorów. Jeśli zatem wystawa stanowi potencjalnie najważniejszy obszar nawiązywania dialogu pomiędzy muzeum a publicznością, to pracownicy edukacji muzealnej mogliby odgrywać istotną rolę w tym procesie. Mogliby być włączani do zespołu organizującego wystawę już na etapie jej scenariusza, a już na pewno warto ich angażować na etapie planowania scenografii.

Jeden z kierowników działu edukacji opowiedział o procesie wdrażania w muzeum schematu logistycznego związanego z tworzeniem wystawy. Podkreślił, że wynikał on z jego obserwacji i wieloletniego doświadczenia, lecz bez akceptacji dyrekcji nie można byłoby go zaimplementować. Głównym jego celem była chęć przybliżenia idei i treści wystaw jak największej grupie odbiorców, ponieważ uważa, że sami muzealnicy nie odczuwają dostatecznie takiej potrzeby. Podkreślił także istotną rolę zaangażowania edukacji w cały proces już na etapie koncepcyjnym.

Wydaje mi się, że jeszcze nie do końca mamy tego świadomość pełną, żeby ta wystawa nie była dla nas, nie była tylko dla muzealników, a żeby była dla odbiorcy. Żeby była czytelna i odbiorca wyniósł to, co może, najwięcej co się da. Stworzyliśmy schemat organizacji wystaw podzielony na siedem czy osiem etapów, gdzie wpisana była edukacja. Rozpisałem cały proces, jak go widziałem, z uwzględnieniem edukacji, gdzie edukacja wchodzi już w pracę w zespole właśnie na pierwszym etapie. Pierwsza współpraca powinna być kurator – edukator już na etapie koncepcji i budowania scenariusza. Dyrekcja to zaakceptowała. Od tego momentu, teoretycznie, wystawy powinny być tworzone w ten sposób, że jest powoływany zespół kilkuosobowy, gdzie oprócz kuratora i osób odpowiedzialnych za kwestie techniczne, konserwatorskie, inwentaryzacyjne, promocyjne, jest edukator, który w sumie od początku współpracuje. Razem opracowują pewien model danej wystawy, jak go przedstawić [Muz_8_KierEdu].

Taka propozycja współpracy rozpoczynającej się między kuratorem a edukacją już na początkowym etapie, zakładająca współpracę w ramach projektu stanowi nadal w polskim muzealnictwie rzadko realizowaną propozycję – tak przynajmniej wynika z prowadzonych obserwacji w toku pracy zawodowej oraz przeprowadzonych rozmów. Model wystawy, której towarzyszy ściśle z nią związany program edukacyjny, oferujący warsztaty, debaty, wykłady etc. dla wszystkich grup odbiorców, nadal nie stanowi standardu. Zatem koncepcja zaangażowania i uwzględnienia potrzeb zdiagnozowanych przez dział edukacji może brzmieć wręcz rewolucyjnie. Respondenci akcentowali także trudności komunikacyjne pomiędzy współpracownikami, szczególnie między kuratorami a edukatorami.

Jak przyjdzie do kuratora, który ma swoją wizję i pomysł, ktoś z zewnątrz i powie, żeby zrobić tak i tak, to siłą rzeczy większość się zepnie i nie będzie chciała dalej współpracować. Dlatego potrzebne jest wiele takich miękkich umiejętności komunikacyjnych, których mamy więcej albo mniej, to jest różnie oczywiście. Generalnie komfort pracy jest zupełnie inny, jak możemy być na etapie początkowym włączeni w to, w pewnym sensie podpowiadać i wspólnie ustalać, w jakim kierunku może koncepcja iść, dana narracja. Co innego, jak dostajemy scenariusz, a już nie daj Boże, powieszoną wystawę z pustym miejscem i hasłem typu: poproszę, to teraz zróbcie edukację. Tak się nie robi i nie powinno się robić [Muz_8_KierEdu].

Obiekt graniczny, jakim jest wystawa, wywołuje wśród muzealników wiele dyskusji. Trwający obecnie na całym świecie proces zmiany w muzeach, zakładający przejście od traktowania ich jako świątyni sztuki ku uznaniu ich za obszar aktywności, implikuje liczne nowe koncepcje. Propozycje kreowane i postulowane przez subświat edukacji muzealnej można określić jako jedno z wielu rozwiązań. Jak podkreślają respondenci reprezentujący obszary edukacyjne, warto jednak nadać im wysoką rangę i zaliczać do priorytetowych, ponieważ to edukatorzy mają najczęstszy i najbliższy kontakt z publicznością i mogą być najważniejszym

ogniwem w realizowaniu modelu muzeum społecznie odpowiedzialnego. Jeden z kierowników działu edukacji podkreślił, że niezwykle ważna jest edukacja wewnętrzna, dlatego że także z nią mierzą się edukatorzy. Dzięki swoim kompetencjom miękkim i zdolnościom komunikacyjnym potrafią cierpliwie rozmawiać z autorami wystaw, tłumacząc, jakie mogą być potrzeby zwiedzających, mimo zauważalnego często braku pozytywnego nastawienia kuratorów.

Na początku zdarza się, że jest jakby takie usztywnienie stanowiska: mnie tam edukacja nie będzie mówiła, co ja mam robić, ja wiem, co mam robić, mam wizję, to jest ważne, to jest moja wizja, chcę, żeby wystawa była homogeniczna, żeby koleżanki i koledzy po fachu nie mieli mi za złe, że coś źle zrobiłem. I wtedy trzeba rozmawiać i pokazywać, dla kogo to robimy i w ogóle, czyli jakby my to podchodzimy tak bardzo indywidualnie do tego, czy do osoby z danego projektu, a edukacja jest wewnętrzna niezwykle ważna [Muz_8_KierEdu].

Badając opinie i przemyślenia na temat roli edukacji muzealnej w procesie tworzenia i prezentacji wystawy, można zauważyć, że dyskusja na tej arenie toczy się głównie pomiędzy edukatorami a kuratorami. Polega ona na negocjowaniu miejsca i zakresu kompetencji w procesie kształtowania wystawy z myślą o odbiorcy: stałym, incydentalnym i potencjalnym.

Nie ma jakiejś oczywistej recepty na to, jak można by było zespolić te działania kuratorskie z działaniami edukacyjnymi. Ale nie można pomijać tego faktu. Nawet na etapie tworzenia scenariusza należy pomyśleć i gdzieś zasięgnąć opinii właśnie działu edukacji, co mogłoby być takim elementem do przerobienia [Muz_1_Kur].

Te negocjacje są także próbą zarządzenia niezbędnym procesem komunikacji wewnętrznej muzeum z myślą o potrzebach odbiorców. Zwiedzający powinien otrzymać od muzeum, zależnie od swoich potrzeb, wiedzę, wrażenia, emocje, doświadczenia, ale nie musi zastanawiać się, jak to uzyskać. Edukatorzy podkreślają, że to muzeum w efekcie wewnętrznej organizacji i komunikacji powinno tak kształtować program, by starać się odpowiadać na potrzeby publiczności.

Ostatnio miało miejsce uświadomienie pewnych rzeczy. To jest zupełnie inna jakość pracy, jak się wchodzi do zespołu i wspólnie opracowuje pewne rzeczy. Nie chciałem, żeby edukatorzy byli tacy narzucający swoją wizję, swoją rolę. Chodzi o to, żeby druga strona się nie spięła [Muz_8_KierEdu].

Edukatorzy prezentują stanowisko, że ich udział w procesie organizacji i realizacji wystaw od samego początku jest niezbędny. Widzą w takim działaniu korzyści zarówno dla muzeum, jak i odbiorców. Jeden z respondentów zauważył, że to powoduje inne myślenie

o przygotowaniu wystawy. Przy organizacji wystaw edukator jest pośrednikiem pomiędzy kuratorem, który ma wiedzę szczegółową, a odbiorcą, który nie jest przygotowany.

Teraz zakładamy, że odbiorca nie musi być przygotowany do odbioru i to edukatorzy mają te umiejętności i kompetencje do kontaktu z odbiorcą. Są takim łącznikiem komunikacyjnym pomiędzy tym, co chciałby przekazać kurator, a percepcją odbiorcy [Muz_8_KierEdu].

Kuratorzy zazwyczaj prezentują pewną zachowawczość lub ostrożność w takim modelu organizacyjnym. Jest to wynikiem funkcjonującego przez wiele lat modelu związanego z hierarchizacją stanowisk i priorytetyzacją działalności naukowo-badawczej związanej ze zbiorami. Jak zauważył jeden z kuratorów, jedynie sporadycznie komunikuje się z działem edukacji i nie ma praktyki regularnej wymiany wiedzy czy poglądów. Inny kurator stwierdził, że jest to także efektem personalnych sympatii.

W zależności od potrzeby kontaktujemy się z edukacją. Nie mamy takich stałych grup roboczych, żebyśmy się spotykali, powiedzmy, co dwa tygodnie i ustalali plany, i mówili, czy coś się dzieje. Jak coś trzeba zrobić, pomóc, skonsultować, to piszemy maila albo ktoś przychodzi i prosi [Muz_2_Kur].

O ile edukatorzy starają się reprezentować głosy i potrzeby zwiedzających, to kuratorzy próbują się w nie jedynie wsłuchać, ale zazwyczaj stawiają się w roli kreatorów i naukowców, do których odbiorcy powinni się dostosować. Edukacja w tym układzie powinna znaleźć takie sposoby i techniki, by zrealizowaną już wystawę pomóc publiczności zrozumieć. Kuratorzy wypowiadali się o kształtowaniu programu edukacyjnego dotyczącego przygotowanej wystawy oraz merytorycznych konsultacjach danej oferty. Wspominali także, że nie do każdej wystawy można opracować program edukacyjny:

Nie można na siłę tworzyć programu edukacyjnego do każdej ekspozycji [Muz_1_Kur].

W ich wypowiedziach widoczny był model zakładający realizowanie programu edukacyjnego jako dodatku do wystawy. Warto przytoczyć wypowiedź jednego z kuratorów, który wyraźnie określił kolejność działania, a używane przez niego wyrażenia typu „jakieś stanowiska edukacyjne" czy „kącik edukacyjny" można odczytać jako stereotypowe i mało wartościowe traktowanie funkcji edukacyjnych muzeum.

Wystaw razem nie projektujemy. Później powstaje jakiś program edukacyjny, ale już na bazie wykonanej ekspozycji. Nie ma czegoś takiego i raczej robimy właśnie wystawę i dopiero później na tej bazie dokładamy jakieś stanowiska edukacyjne. Najczęściej to się dla dzieci po prostu układa, jakiś kącik edukacyjny [Muz_5_Kur].

Dla działów związanych z edukacją takie postrzeganie kształtowania dialogu ze zwiedzającymi jest jednak trudnym wyzwaniem, ponieważ mają świadomość wyrażanych przez zwiedzających opinii. Podczas prowadzonych wywiadów wspominano o tym, że wokół muzeum panuje „aura hermetyczności", która wynika z odmiennych narracji. Podczas gdy edukatorom zależy na byciu zrozumianym przez zwiedzających, naukowcom, według edukatorów, zależy na wizerunku poprawnego, niedostępnego komunikacyjnie eksperta. To zaś powoduje trudności w budowaniu stałej, zaprzyjaźnionej z instytucją publiczności. Jedna z kuratorek nazwała to nawet „trudnym kompromisem".

Jeśli, na przykład powstaje wystawa, to przygotowujemy bardzo często do tego pakiety edukacyjne lub na tej wystawie prowadzimy zajęcia. Wiem, że na etapie koncepcji wystawy stałej były konsultacje z edukacją. Koleżanki próbowały wpływać na treść. Natomiast, jak zawsze, to jest ta kwestia trudnego kompromisu między wizją historyków, osób, które chcą przedstawić ten temat pewnie jak najgłębiej, najszerzej, a oczekiwaniami z naszej strony, które mamy kontakt po prostu z przeciętnym odbiorcą [Muz_6_Eduk].

Najtrudniejsze do zrozumienia dla edukatorów, są wypowiedzi bagatelizujące albo wręcz trywializujące potencjał edukacyjny w wystawiennictwie. Kierownik działu edukacji przyznał, że nadal potrafi usłyszeć, że nie jest pracownikiem merytorycznym, ponieważ merytoryczni pracownicy realizują wystawy, opracowują karty inwentarzowe i nie powinni zajmować się edukacją. Dodał także, że nie jest to dla niego akceptowalna strategia, ponieważ tylko w interdyscyplinarnym zespole może powstać kreatywny projekt:

Nie ukrywajmy, współpraca procentuje przy organizacji takich wystaw merytorycznych, chętniej się tworzy rzeczy, współpracuje się łatwiej, aczkolwiek z drugiej strony gdzieś tam, powiedzmy, pokutuje takie przekonanie, że to dział tylko edukacji powinien te lekcje przeprowadzać [Muz_5_KierEdu].

Brak partnerskich relacji w zespole skutkuje brakiem szacunku i wyobrażenia o kompetencjach i stylu pracy innych osób. Poniższa wypowiedź jest ciekawą egzemplifikacją, pokazującą próbę i chęć poradzenia sobie ze wszystkim przez kuratora. Respondent opowiedział o procesie powstawania materiału promującego zbiory, lecz zaznaczył, że był to materiał odróżniający się od zwykle realizowanych przez muzeum. Przykład ten pokazuje, że

konieczna jest współpraca między osobami mającymi różne kompetencje wewnątrz muzeum, a nie zakładanie, że samemu ma się pełną wiedzę i wszystkie umiejętności.

Z tego, co wiem, to pracownicy tutaj działu naszego oświatowego puszczają różne filmiki na Facebooku, my ze swej strony przygotowaliśmy też taki film, taki już może nie krótki, bo tamte są bardzo króciutkie, my taki dwudziestopięciominutowy film przygotowaliśmy. Właśnie o wystawie, po to żeby zachęcić mieszkańców do oglądania. Ale teraz troszeczkę zmieniło się, bo w tym roku z kolei strony internetowe muszą być przygotowane dla osób z różnymi dysfunkcjami, a więc teraz jeszcze musiałam napisać komentarze, trzeba na ten film będzie dokleić też tekst pisany i dopiero będzie udostępniony jako zwiedzanie wystawy online [Muz_8_Kur].

Realizację działu oświatowego respondentka określiła jako „różne filmiki", a własną jako „film". Postanowiła także we własnym gronie kuratorskim zadbać o to, by zachęcić zwiedzających do przyjścia na wystawę. W drugiej części wypowiedzi przyznała jednak, że ponieważ zmieniły się realia dostępności i możliwości internetu, film musiał zostać odpowiednio dostosowany.

Wypada także wspomnieć o ważnej grupie posiadającej dużą wiedzę na temat publiczności i jej potrzeb, jaką są osoby pilnujące zbiorów. Jedna z nich zauważyła, że gdyby inni pracownicy chcieli posłuchać czasami osób z edukacji, które wiele czasu spędzają na wystawie, to z pewnością zauważalnie wzrosłaby frekwencja. Można jednak uznać, że o ile subświat edukacji muzealnej ma wszelkie narzędzia i możliwości, by dyskutować o swojej roli w tworzeniu wystawy, to osoby pilnujące zbiorów często takimi narzędziami i możliwościami nie dysponują. Zarówno na podstawie obserwacji, jak i prowadzonych rozmów widać, że ich zdanie nie jest brane pod uwagę i nie są z nimi prowadzone rozmowy związane z organizacją muzeum czy samych wystaw.

Wie pan, czego mi brakuje? Brakuje mi czasem takiego posłuchania właśnie przez osoby, które są na tych, powiedzmy, kierowniczych stanowiskach czy wyższych stanowiskach kuratorskich, czasem takiego wsłuchania się w to, co mówimy. Czyli też wsłuchania się w te nasze uwagi, które my właśnie dzięki rozmowom ze zwiedzającym możemy przekazywać [Muz_7_Nadz].

Na arenie dyskursu dotyczącego roli działów edukacji i spostrzeżeń edukatorów w procesie tworzenia wystaw wybrzmiewają głównie opinie kuratorów i edukatorów, a więc aktorów najbardziej zaangażowanych w tę dyskusję. Dokonujący się współcześnie przełom w funkcjonowaniu muzeów uwzględniający ich odpowiedzialność wobec społeczeństwa, wymaga od muzealników partnerskiej dyskusji, prowadzącej do redefinicji dotychczasowych

statusów i hierarchii osób odpowiedzialnych za powstawanie wystaw. Jedną z osi tej dyskusji powinny być doświadczenia i kompetencje zawodowe działów edukacji. Inną, równie ważną osią powinna być zgoda na wzajemną współpracę z poszanowaniem wspólnych koncepcji i możliwości.

Bardzo trudno jest czasami uzgodnić kwestie tego, kto de facto kształtuje recepcję wystawy, na ile kurator ma tutaj swobodę, na ile musi się podporządkować pomysłom edukacji, jaką wiedzę do tej wystawy dopowiedzieć przez chociażby system podpisów czy informacji na wystawie [Muz_7_Dyr].

Zaangażowanie w działalność edukacyjną muzeów może oznaczać zmianę w obranym kierunku i stylu funkcjonowania muzeów czy organizacji wystaw. Powinno to jednak być rozważane wśród aktorów społecznego świata muzealnictwa i nie należy tego wątku zawężać jedynie do wybranego obszaru działania edukacji, bez względu na sposób jego nazywania. Jak wynika z prowadzonych rozmów, warto, by głosy edukatorów stanowiły zmianę w myśleniu społeczności muzealników wynikającą z wewnętrznej demokratyzacji. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej może być realizowana w ramach zespołu dzięki wiedzy i doświadczeniom edukatorów.

Arena 5. Debata na temat infrastruktury zaprojektowanej z myślą o działalności edukacyjnej w muzeach

Kolejna arena jest obszarem dyskusji dotyczących infrastruktury związanej z edukacyjną funkcją muzeów. Respondenci opisywali zarówno kwestie zarządzania, współpracy, wystawiennictwa, jak i wyzwania związane z organizacją przestrzeni i dostępnością narzędzi służących do realizacji działań edukacyjnych. Wśród pojęć uczulających w teorii społecznych światów określenie „infrastruktura graniczna" stanowi rozszerzenie zasięgu oddziaływania obiektu granicznego i można ją rozumieć jako systemy i układy danej organizacji. Jeśli obiektem granicznym dla rozważania danej areny jest infrastruktura muzeum zaprojektowana z myślą o działalności edukacyjnej, to można także widzieć w niej techniczny element oddziaływania samej funkcji edukacyjnej muzeów.

Na podstawie obserwacji prowadzonych w toku pracy zawodowej oraz wywiadów z respondentami udało się zauważyć, że przestrzenie przeznaczone na działania edukacyjne nie stanowią standardu w polskich muzeach. Dopiero w ramach projektowania nowych budynków w ciągu ostatnich 20 lat zaczęto wprowadzać założenia takich miejsc. W starszych obiektach podejmowane są zaś próby zaadaptowania innych przestrzeni na potrzeby edukacyjne.

Podczas prowadzonych rozmów kwestie warunków lokalowych i związanych z tym potrzeb w zakresie działań edukacyjnych początkowo nie powodowały u respondentów chęci rozwijania wypowiedzi. Dopiero pytanie brzmiące: „Proszę sobie wyobrazić, że dysponuje Pani/Pan nieograniczonym budżetem na działalność edukacyjną. Jakie działania według Pani/Pana mogłyby wtedy zostać podjęte?" stanowiło inspirację i zachętę do podzielenia się spostrzeżeniami, najczęściej na temat infrastruktury.

Mimo świadomości funkcjonowania odpowiednich rozwiązań w innych muzeach w Polsce i na świecie, muzealnicy myślą i funkcjonują w przyjętym od lat schemacie myślenia o przestrzeniach edukacyjnych i udogodnieniach dla zwiedzających. Bardzo rzadko podczas prowadzonych rozmów respondenci, a szczególnie edukatorzy, pozwalali sobie na tworzenie czy kreowanie planów z tym związanych. Może to być związane z zaobserwowanymi negocjacjami prowadzonymi przez aktorów społecznego świata muzealnictwa na temat rangi i znaczenia edukatorów oraz ich roli w budowaniu i podtrzymywaniu dialogu z publicznością. Zdiagnozowany proces trwającej aktualnie legitymizacji działalności edukacyjnej w muzeach także powoduje, że są zagadnienia, które wymagają od całych instytucji wypracowania standardów, podniesienia jakości i wprowadzenia profesjonalizacji.

To jest taka wizja, po którą się nigdy nie sięga, bo zwykle te finanse są raczej mocno ograniczone. Dlatego ja już nawet tego nie wymieniam jako braki, bo jestem do tego przyzwyczajona, że trudno jest marzyć o takich środkach. Jeżeli miałabym puścić tak trochę wodze fantazji, to to, czego potrzebujemy, to, zaczynając od takich bardzo przyziemnych rzeczy, to przestrzeń do tego, żeby te działania realizować. Mam tu na myśli po prostu konkretną przestrzeń fizyczną [Muz_2_KierEdu].

Jeden z dyrektorów, z którym przeprowadzano wywiad, zauważył, że większe potrzeby lokalowe i konieczność remontów, inwestycji, zmian w salach ekspozycyjnych w celu zachęcenia publiczności do częstszych wizyt wiążą się ściśle z koniecznością zredefiniowania myślenia o funkcjonowaniu muzeów. Jego zdaniem zachodzące współcześnie przemiany, jeśli nie wynikają z głębokiego namysłu i dyskusji w gronie pracowników muzeów, pozostają jedynie działaniami w sferze reklamowej i marketingowej. Podkreślił, że muzeum to miejsce twórczej koncepcji, a nie jedynie ekspozycji. Nawiązał także do słynnej, funkcjonującej wśród pracowników polskich muzeów dygresji dotyczącej filcowych kapci, które wycieczki w okresie PRL-u musiały zakładać podczas wizyt. Taka wizyta w ich odczuciu zazwyczaj była nudna, a jedyną rozrywkę mogły stanowić owe kapcie.

W przestrzeni muzealnej powinny być miejsca, które stają się okazją do pobytu publiczności. W których następuje wymiana myśli, wymiana idei, gdzie powinno się prowadzić ważne dyskusje na temat przeszłości i przyszłości. Powinny tu być kawiarnie, restauracje, księgarnie. W muzeum powinno się toczyć życie intelektualne, a dzisiejsze muzea to są rzeczywiście muzea w kapciach. Te wszystkie wirtualne przejścia to jest to tylko kwestia promocji instytucji, ale nie kwestia funkcjonowania i tworzenia nowej myśli. Muzeum powinno być miejscem kreowania nowych myśli i nowych wartości [Muz_8_Dyr].

Wśród osób związanych z edukacją muzealną można zaobserwować chęć wprowadzania zmian w muzeach odpowiadających potrzebom zarówno samych pracowników, jak i zwiedzających. Jeden z kierowników edukacji podczas rozmowy zauważył, że warto skorzystać z doświadczeń zagranicznych muzeów, które zamykają się na określony czas i zawieszają funkcjonowanie dla zwiedzających, by przeprowadzić remont wynikający z zespołowej refleksji i koncepcji uzupełnionej o konsultacje zewnętrzne. Respondent podkreślił także konieczność projektowania przestrzeni uwzględniającego zarówno obszary do kontemplacji, relaksu, jak i kreatywności, dla grup i indywidualnych zwiedzających. Zaznaczył również, że planując przestrzenie służące do odpoczynku czy warsztatów, należy je tak zaprojektować, by tworzyły spójną całość z otoczeniem i charakterem danego miejsca.

W Muzeum Historii Naturalnej w Londynie są takie duże przestrzenie, które służą do tego, żeby móc więcej czasu tak naprawdę w tej instytucji spędzić na zwiedzaniu. Tam są bardzo fajne takie rozwiązania architektoniczne, i [zwiedzający] mają miejsce, gdzie mogą po prostu odpocząć, zjeść posiłek i wrócić na zajęcia. U nas zadbałabym właśnie o takie miejsca, które byłyby dobrze zaprojektowane. Nie chodzi mi o gotowe gdzieś tam takie mebelki prosto z katalogu, tylko przestrzeń, która jest zaprojektowana z myślą o tym konkretnym miejscu, w towarzystwie konkretnej kolekcji, takie meble, które gdzieś by były też dziełami sztuki, designu najlepiej. I zachęcały też do jakiejś takiej twórczości, interakcji, czyli takie przestrzenie w galeriach czy w przejściach, ale nie na zasadzie dajmy tutaj trzy pisaczki, kawałek tablicy, bo to nie jest przecież atrakcyjne, wydaje mi się, dla dzisiejszych odbiorców [Muz_7_KierEdu].

Podczas prowadzonych rozmów respondenci reprezentujący muzea mieszczące się w starszych budynkach mówili o konieczności uwalniania przestrzeni na potrzeby edukacyjne, co w praktyce oznacza, że dzięki realizowanym remontom lub inwestycjom można przeprowadzić zmiany uwzględniające udostępnienie lub wykreowanie nowej powierzchni na działania edukacyjne. Przykład wart szczególnej uwagi, wskazany przez kuratora zbiorów, przedstawiał opis remontu, dzięki któremu poza nową ekspozycją udało się otworzyć znakomicie wyposażoną, dużą salę edukacyjną z meblami zaprojektowanymi z myślą o tym wnętrzu i przeznaczonymi także do magazynowania odpowiednich materiałów plastycznych,

z zapleczem sanitarnym oraz z zadaszonym dziedzińcem umożliwiającym organizację wykładów, spotkań czy koncertów.

Trzeba też przywołać rozwiązania wprowadzane w dawnych budynkach, a polegające na zadaszeniu otwartej przestrzeni i zintegrowaniu jej z resztą budynku, jak w przypadku Muzeum Etnograficznego w Warszawie, Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie (rys. 14) czy The British Museum w Londynie.

Innym zabiegiem może być inwestycja prowadzona pod powierzchnią. W 2010 r. pod krakowskim Rynkiem została otwarta przez Muzeum Krakowa wielka wystawa zatytułowana „Podziemia Rynku". Najsłynniejszym przykładem na wykorzystanie podziemi pozostaje oczywiście piramida Luwru, zrealizowana pod koniec lat osiemdziesiątych XX w. W Paryżu, która zmieniła układ i kontekst użytkowy przestrzeni frontowych muzeum. Takie projekty umożliwiają tworzenie nowych obszarów, służących wystawiennictwu, kreowaniu ruchu zwiedzających i uwalnianiu nowych obszarów, w których można lokalizować sale warsztatowe czy kinowe

Rys. 14. Widok dziedzińca w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie przed remontem i po remoncie.

Źródło: https://www.architekturaibiznes.pl/muzeum-ksiazat-czartoryskich-w-krakowie,3250.html [dostęp 15.03.2022].

Nadal zdarzają się sytuacje, kiedy realizowany jest remont budynku muzealnego, ale nie bierze się pod uwagę niezbędnych funkcji edukacyjnych. Warto przywołać wypowiedź edukatorki ukazującą taką sytuację. Zauważyła ona, że nie było to spowodowane brakiem konsultacji z użytkownikami na etapie projektu czy studium wykonalności, a brakiem poszanowania działalności edukacyjnej, traktowanej w gorszy sposób niż obszary badawcze, konserwatorskie czy wydawnicze. W efekcie mimo remontu budynku zwiedzający mogą

przyjść na wystawę, lecz nie mogą skorzystać z warsztatów kreatywnych lub plastycznych, ponieważ nie ma przestrzeni, w której mogłyby się odbywać.

Sytuacja wydaje się mniej skomplikowana w przypadku projektowania nowych gmachów, gdzie architekci mogą uwzględniać wymagania współczesnego muzealnictwa, otwartego na potrzeby społeczne. Kierownik edukacji reprezentujący kolejne muzeum zapowiedział, że w momencie, kiedy zostanie otwarty nowy, zaprojektowany konkretnie do celów muzealnych budynek, znajdą się w nim sala dla rodzin z dziećmi, pięć sal warsztatowych zróżnicowanych pod kątem odbiorcy, z czego dwie będą przeznaczone dla młodszych dzieci, a trzy dla starszych, oraz dwie sale kinowo-teatralne. Będą także osobne szatnie dla grup zorganizowanych. W ogrodzie wokół muzeum powstaną plac zabawi i przestrzeń edukacyjna.

Interesującym przykładem jest przestrzeń przeznaczona do działań edukacyjnych w Muzeum Józefa Piłsudskiego, otwartym dla publiczności w 2020 roku. Zaprojektowano tutaj osobne szatnie dla grup zorganizowanych, a cztery sale warsztatowe znajdują się blisko przestrzeni ekspozycyjnej, lecz są od niej niezależne. Każda sala wyposażana jest w mobilne meble, które można dostosowywać do niższych i starszych osób oraz ustawiać w dowolnej konfiguracji w zależności od profilu prowadzonych zajęć. Przy każdej z sal znajduje się także osobny magazyn materiałów służących do zajęć.

Zazwyczaj pracownicy związani z edukacją, kierując się potrzebami zwiedzających, znajdują rozwiązania, o tymczasowym charakterze. To także stanowi efekt charakterystycznego dla subświata edukacji muzealnej charakteru pracy, łączącego się z chęcią przetrwania w ramach całego świata muzealnictwa nawet przy akceptacji braku odpowiednich warunków organizacyjnych. Edukatorzy opowiadali o zajęciach realizowanych w plenerze ze względu na brak właściwej infrastruktury, o koncepcjach nowych powierzchni i zajęć, które mogłyby się tam odbywać, o pomysłach związanych z wyposażeniem takich miejsc. Charakterystyczne w ich wypowiedziach było powoływanie się na rozwiązania w muzeach zagranicznych, gdzie wielokrotnie mogli obserwować ergonomiczne rozwiązania przestrzeni i meble odpowiadające potrzebom uczestników w każdym wieku.

Na pewno potrzebna jest poprawa warunków, w których prowadzone są lekcje muzealne [Muz_4_KierEdu].

Na pewno przydałyby nam się nowe pomieszczenia… z jakimiś, z pomocami naukowymi, przedmiotami do dotykania, sprzętem audiowizualnym, miejscem, gdzie można by było przeprowadzić lekcję, także kiedy jest brzydka pogoda i nie da się w plenerze [Muz_5_Kur].

Można podkreślić, wnioskując na podstawie obserwacji prowadzonych w toku pracy zawodowej i rozmów, że w wielu muzeach w Polsce brakuje odpowiedniej infrastruktury, zaprojektowanej do działalności edukacyjnej. Respondenci podkreślali brak sal warsztatowych, zaplecza technicznego i magazynowego na potrzeby edukacyjne, wyposażenia ich w sprzęty typu rzutnik, ekran, drukarka, ale także przestrzeni, które mogłyby służyć do odpoczynku zwiedzających. Akcentowano także potrzebę zapewnienia miejsca, w którym liczne wycieczki szkolne mogłyby poczekać na swoje zajęcia, zjeść drugie śniadanie czy skorzystać komfortowo z toalety. W jednym z muzeów stwierdzono, że na lekcje muzealne mogłoby przychodzić zdecydowanie więcej klas, ponieważ liczba edukatorów oraz wielkość przestrzeni w galerii do prowadzania zajęć sa odpowiednie, jednak brakuje miejsca w szatni oraz odpowiedniej liczby toalet.

W żadnych miejscach, w których pracowałam, w żadnych praktycznie nie było sali edukacyjnej, która byłaby przystosowana do jakichś działań edukacyjnych, eksperymentów, brudzenia i byłaby przestrzenią wolności twórczej. U nas nie ma żadnych takich przestrzeni, mimo że muzeum jest duże. Radzimy sobie. To jest jakaś taka bolączka większości instytucji [Muz_2_Eduk].

Pamiętając, że funkcja edukacyjna muzeów nie powinna być zawężana do dzieci i młodzieży czy rodzin, warto tak myśleć o infrastrukturze, by starać się odpowiadać na potrzeby wszystkich grup zwiedzających. Sformułowanie „dostępność" nie jest określeniem zawężonym do grup ze specjalnymi potrzebami czy dysfunkcjami, lecz stanowi postulat otwartej, przyjaznej, włączającej przestrzeni. W dalszej części zwrócono uwagę na grupę seniorów, lecz zaznaczono także, że muzea mogą być miejscami komfortowego spędzania czasu. Podczas wywiadów respondenci wspominali również o niepokojącym według nich zjawisku usuwania z przestrzeni ekspozycyjnych wygodnych ławek czy krzeseł do siedzenia, odpoczynku, kontemplacji.

Mamy przestrzeń dla dzieci na wystawie… Myślę, że może bym bardziej wzbogaciła takie udogodnienia dla seniorów. Wydaje mi się, że bym na zewnątrz muzeum przewidziała takie bardziej widoczne przestrzenie do odpoczynku i, i rekreacji, tak żeby, żeby też wokół muzeum ta przestrzeń służyła ludziom. Ważne jest, żeby były na przykład ławki na miejscu albo krzesła przygotowane wcześniej [Muz_1_Eduk].

Podczas rozmów wybrzmiewała także potrzeba wykorzystywania w muzeach, a także przestrzeniach wystawienniczych elementów o charakterze dydaktycznym, zarówno replik obiektów, jak i modeli ułatwiających zrozumienie powstawania danych obiektów czy technik

rzemieślniczych oraz artystycznych. Respondenci nie akcentowali natomiast potrzeby stosowania efektów multimedialnych. Zdecydowanie częściej proponowano posłużenie się „elementami interaktywnymi", które zwiedzający mógłby dotknąć czy doświadczyć.

Super by było, gdyby mogła być w muzeum wystawa interaktywna. Gdzie można by wszystkiego dotykać, próbować, przymierzać, oglądać. Dobrze by było, gdyby nasze ekspozycje, na których są eksponaty muzealne, doposażyć w repliki, żeby mieć z tym taki prawdziwy kontakt. Jeśli człowiek dotknie, będzie praktykować sam. To się przekona, jak ciężko się coś wykonywało albo jak można coś zrobić. Najlepiej wtedy to zapamięta [Muz_4_KierEdu].

Podkreślano potrzebę umieszczania na wystawach kopii obiektów lub elementów do nich nawiązujących, które można by doświadczać poprzez wszystkie zmysły. Na wystawie w Krakowie zatytułowanej „Moc muzeum", którą określono jako ekspozycję eksperymentalną, ustawiono nawet słoiki z zapachami nawiązującymi do prezentowanych na obrazach sytuacji. Ponownie warto też przywołać Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku, gdzie na wystawie stałej obok gablot z eksponatami i objaśniających podpisów zaprojektowano także interaktywne, lecz nie cyfrowe pomoce dydaktyczne, które w formie opisów i swoistej gry pozwalają pogłębić wiedzę. Ich forma i treść zostały zakomponowane w ten sposób, by nie stwarzały wrażenia przeznaczenia jedynie dla dzieci, lecz dla wszystkich zainteresowanych.

Zauważalna jest potrzeba ostrożności wobec implementacji rozwiązań cyfrowych w przestrzeń wystawienniczą. Dyskutanci podkreślali, że największym ryzykiem jest szybko zmieniająca się technologia, konieczność jej aktualizacji i brak odpowiednich funduszy na takie działania w dłuższej perspektywie. Jeden z rozmówców podkreślił barierą finansową dla tak nowatorskich realizacji i zasygnalizował pojawiającą się trudność związaną z zakupem niezbędnego w obecnych czasach sprzętu, umożliwiającego także prowadzenie działalności edukacyjnej online. Jego spostrzeżenia wynikały z doświadczeń okresu pandemii. Rozmówca zaproponował rozwiązanie polegające na możliwości prowadzenia transmisji i wideokonferencji w wysokiej jakości bezpośrednio z sal wystawienniczych.

Edukacja powinna się odbywać w salach wystawowych, które mają odpowiednie warunki prezentacyjne i są na tyle duże, że tam można swobodnie prowadzić wszelkie działania w oparciu o artefakty. Wszystkie zdobycze technologiczne, które się pojawiają, czy rozszerzone rzeczywistości, czy to, na bazie których można byłoby zbudować odniesienie przeszłości do przyszłości, wykorzystać te wszystkie technologie, które dzisiaj funkcjonują, zaprojektowane w mądry sposób, mogą być uzupełnieniem wystawy. (…) Można wtedy łatwiej widza pobudzić

do pewnych analiz i przeżyć, do poszukiwań i do pobudzenia intelektualnego. Żeby coś takiego zrobić, to by [trzeba było] mieć dzisiaj 10 milionów. Minimum byłby dobry sprzęt do streamingu na wysokim poziomie [Muz_8_Dyr].

Zapytano respondentów o możliwość wykorzystania nieograniczonego budżetu. W ramach odpowiedzi padały sformułowania wskazujące na próbę wyjścia poza przyjęty schemat wynikający z doświadczeń. Nie widzieli oni ograniczeń związanych z daną kolekcją czy zbiorami i uważali, że bez względu na ich charakter można proponować nowoczesne rozwiązania infrastrukturalne. Zaznaczali jednak, że istotne jest odpowiednie zaprojektowanie i zaplanowanie infrastruktury, tak by odpowiadała na potrzeby jak najszerszego grona, zatem również tych osób, które nie mają ochoty z tego korzystać. Rozważano możliwość zorganizowania przestrzeni przeznaczonych na warsztaty kulinarne, łączące się z tematyką kolekcji i zbiorów, a także sali do immersyjnych doświadczeń multimedialnych. Proponowano poszukiwanie możliwości pracy w plenerze wokół budynku, mając na uwadze lokalną przestrzeń, w której można realizować działania polegające na poszukiwaniu powiązań pomiędzy zbiorami, działalnością społeczno-edukacyjną i przyrodą. Jeden z edukatorów pomyślał o wykorzystywaniu plenerowych instalacji artystycznych do celów edukacyjnych. Inna osoba w wyniku doświadczeń i obserwacji codziennej działalności muzeum zgłosiła postulat, by rozważyć pokazanie pozostałych, zazwyczaj niedostępnych dla zwiedzających prac realizowanych w muzeach. Zaproponowano także, wzorem zagranicznych muzeów, taką aranżację przestrzeni muzeum, by zwiedzający mogli oglądać prace konserwatorskie przy zbiorach bez konieczności wchodzenia do pomieszczeń, w których pracują konserwatorzy:

A, rzecz bardzo niszowa w pewnym sensie, uważam cenna: możliwość obserwowania konserwacji przy pracy. Czyli albo pracownia konserwatorska z czwartą ścianą, która jest lustrem, albo taki rodzaj przestrzeni, gdzie konserwatorzy mogą robić pokazy, może nawet warsztaty związane z tym, co trzeba zrobić, żeby dany obiekt został zachowany. To jest cenna i ciekawa działalność muzealna, którą, moim zdaniem, warto też bardziej upublicznić, bardziej pokazać, jakie tutaj cuda potrafią się dziać [Muz_8_Nadz].

Na koniec prezentacji spostrzeżeń formułowanych w ramach areny dotyczącej debaty o infrastrukturze muzeów warto zapoznać się z wizją stworzenia nowego muzeum zaproponowaną przez jedną z edukatorek. Na podstawie swoich obserwacji, poczynionych w Kopenhadze w muzeum założonym w willi przez kolekcjonera, naszkicowała swoją

koncepcję muzeum, którego główną osią narracji była działalność edukacyjna nastawiona na rozwój poznawczy i intelektualny publiczności.

To muzeum ma całe jedno skrzydło w pionie na kilku piętrach poświęcone edukacji. To zostało specjalnie dobudowane do tego budynku. Ludzie z zewnątrz, zwiedzający, mogą cały czas z tej przestrzeni korzystać, bo są tam cały czas edukatorzy i edukatorki, którzy na bieżąco proponują różne działania. Każde piętro w tej przestrzeni edukacyjnej jest poświęcone innej wystawie czasowej. I też wystawie głównej. Nie ma tam czegoś takiego, że edukacja się w którymś momencie kończy, ona tam jest cały czas. Można przyjść tam tylko i wyłącznie, żeby sobie siedzieć w tych przestrzeniach edukacyjnych i robić różne ciekawe rzeczy, które tłumaczą wystawę główną, ale nie trzeba nawet na tą wystawę główną iść. Bo też ludzie tak spędzają tam czas. Jakbym mogła zaprojektować sobie takie miejsce, tobym po prostu sobie zaprojektowała taką osobną instytucję, która się zajmuje tylko i wyłącznie edukacją [Muz_2_Eduk].

Respondentka podkreśliła znaczenie organizacji przestrzeni, możliwość wyborów dokonywanych przez publiczność podczas wizyty oraz panującą wszędzie atmosferę edukacji. Zaproponowane rozwiązanie stanowi symboliczną próbę ukazania idealnego muzeum, oferującego wiedzę, umiejętności, doznania sensoryczne i możliwość relaksu dla szerokiego grona zwiedzających.

Debata dotycząca infrastruktury związanej z edukacją w muzeach zajmuje arenę, w którą mogą być uwikłani wszyscy muzealnicy. Z przeprowadzonych wywiadów i badań grupowych można wywnioskować, że potrzeby infrastrukturalne zakładają dziewięć obszarów:

- dostępność przestrzeni wspólnych oraz ekspozycyjnych;
- dostępność miejsc poświęconych głównie działalności edukacyjnej, takich jak sale warsztatowe, wykładowe, kinowe, teatralne;
- konieczność zorganizwania miejsc do odpoczynku zarówno w salach wystawowych, jak i poza nimi;
- konieczność posiadania magazynów i zaplecza technicznego usprawniającego pracę edukatorów;
- konieczność dysponowania odpowiednią technologią, zwłaszcza w obszarze IT;
- odpowiednie planowanie, uwzględniające zakup niezbędnych materiałów dydaktycznych;
- możliwość stworzenia i wykorzystywania replik i materiałów dotykowych;
- koncepcję tworzenia interaktywnych przestrzeni wystawienniczych;
- możliwość wykorzystywania przestrzeni wokół muzeum, w plenerze.

Nie są to jedynie zagadnienia związane z remontami czy prowadzonymi inwestycjami. Poza tym powinny być przedmiotem wspólnej refleksji zespołu muzealników i strategii rozwoju uwzględniających doświadczenia osób współpracujących ze zwiedzającymi oraz potrzeby publiczności.

Według respondentów przestrzeń w muzeach nie powinna być zatem dzielona zgodnie z hierarchizacją, działami czy kompetencjami danych pracowników, lecz należy ją traktować i projektować tak, by stawała się obszarem demokratycznego dialogu, prowadzonego przez muzeum zarówno wśród swoich pracowników, jak i ze zwiedzającymi. Nie jest to zatem problem zespołów edukacyjnych, lecz wyzwanie dla całego zespołu muzealników, dla których ważna powinna być współpraca ze społeczeństwem i chęć tworzenia muzeów o charakterze inkluzyjnym.

Arena 6. Debata na temat edukacyjnej działalności muzeów w okresie pandemii wirusa Covid-19

We wstępie do analizy rozmów prowadzonych wśród aktorów społecznego świata muzealnictwa na temat istoty funkcji edukacyjnej i wynikających z edukacji szans oraz zagrożeń w okresie pandemii można zauważyć, że rozpoczynając proces badawczy, nie można było przewidzieć i założyć możliwości, a nawet konieczności takiej debaty. Okres prowadzenia wywiadów pogłębionych oraz badań grupowych przypadł jednak na czas ogólnoświatowej pandemii wirusa Covid-19. Niezbędne więc stało się rozszerzenie problemów badawczych o zagadnienia z tym związane, a jednocześnie pozwalające na weryfikację hipotez. Można zaryzykować twierdzenie, że społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych zyskała dodatkowe znaczenie, które może być ściśle powiązane zarówno z kwestią efektywnej działalności instytucji muzealnych, jak i ich rozwojem.

Ogólnoświatowa sytuacja wywołana pandemią spowodowała wiele trudności, między innymi organizacyjnych, komunikacyjnych czy emocjonalnych. W relacji ze zwiedzającymi pojawiła się sytuacja bezprecedensowa, ponieważ galerie i muzea oraz inne instytucje musiały zostać zamknięte, a następnie w związku z decyzjami państwowymi były ponownie zamykane lub ograniczano liczbę zwiedzających. Wiele muzeów, nawet kiedy pozwalał na to spadek zachorowań, nie decydowało się na prowadzenie działalności edukacyjnej dla większych grup niż kilka osób. Działalność ta zaczęła być ograniczana lub przenoszona do internetu.

W pracy edukatorów, której podstawą była zawsze relacja z publicznością, musiały zostać wprowadzone drastyczne zmiany. W niektórych muzeach rozwiązywano z nimi umowy, inne zaś szukały rozwiązań pozwalających na podtrzymanie ich zatrudnienia i realizację obowiązków. Problem umów dotyczył przede wszystkim edukatorów zatrudnionych na umowach czasowych. Jak zauważył jeden z zastępów dyrektora, „edukacja i edukatorzy strasznie dostali po plecach", co oznacza, że w kwestiach finansowych i organizacyjnych sytuacja pandemii bardzo mocno ich dotknęła. Rozmówca podkreślił, że zna muzea, które już w pierwszych dniach rozwiązały umowy z edukatorami zewnętrznymi, pozostawiając ludzi bez perspektyw. Zauważył jednak, że muzeum, które reprezentuje, nie rozwiązało ani jednej umowy i starało się znaleźć edukatorom inne zajęcia związane z obszarem edukacyjnym.

Podczas prowadzonego wywiadu edukatorka reprezentująca kolejne muzeum zaznaczyła, że takie próby podejmowane przez muzea w celu zapewnienia ciągłości umowy nie były satysfakcjonujące dla edukatorów. Zaprojektowała ona i napisała trzy zestawy kart pracy dla muzeum, co miało zastąpić trzy warsztaty zaplanowane na dany semestr. Wynagrodzenie jednak było znacząco mniejsze i satysfakcja niewielka, ponieważ muzeum, mimo że zleciło te prace, nie poinformowało jej, czy przygotowane karty zostały później wykorzystane lub wypromowane. Podkreśliła również, że prowadząc prawdziwe zajęcia, ma możliwość natychmiastowego poznania reakcji i satysfakcji odbiorców, co w jej pracy jest ważne.

Mimo zlecenia, one nie były specjalnie promowane i reklamowane, więc ja nie dostałam żadnej informacji zwrotnej, czy te działania, które ja podjęłam w czasie pandemii, to spotkały się w ogóle z jakimś odzewem i czy ktoś w ogóle skorzystał z tego. Na warsztatach realnych mam od razu informację, widzę, jak ludzie korzystają, widzę, jak reagują, mam też ankiety po warsztatach. Tu nie wiedziałam, czy to, co robię, działa i czy, czy mogę być z tego dumna w ogóle [Muz_7_Eduk].

Edukatorzy, którzy, jak podkreślali podczas badań, czują się odpowiedzialni za utrzymywanie i budowanie relacji z gośćmi muzeum, także wirtualnymi, musieli zmierzyć się z wyzwaniami dotyczącymi zarówno realizacji nowych koncepcji organizacyjnych i technologicznych oraz komunikacyjnych. Szczególnie podczas badania grupowego akcentowali towarzyszące temu problemy. Zauważali, że nastąpił podział na ludzi młodszych, prężniej działających w mediach społecznościowych, bardziej związanych z nowymi technologiami oraz na starszych, którzy tego nie potrafili. Wpłynęło to także na dezorganizację pracy, do której przyczyniły się również długie zwolnienia lekarskie. W jednym z muzeów dział

edukacji został ostatecznie podzielony na dwa inne, poświęcone edukacji formalnej i nieformalnej.

Poza kwestiami organizacyjnymi dużym wyzwaniem dla edukatorów okazały się kwestie związane z ich kompetencjami i stylem pracy opierającym się na interakcji interpersonalnej. Określenie towarzyszących im przeżyć okazało się dla nich trudne, a w zasadzie stało się możliwe dopiero podczas anonimowego badania grupowego. Podkreślali oni, że mimo początkowego zapału i satysfakcji wraz z rozwojem pandemii diagnozowali wiele problemów. Były to zarówno wyzwania emocjonalne, jak i techniczno-logistyczne. Używano określeń takich jak „malejący z czasem entuzjazm" czy „frustracja". Podkreślano potrzebę pracy na żywo z publicznością i stosowania metod aktywnych, które w wersji cyfrowej są trudne w realizacji.

Uwielbiamy działać na żywo. I w momencie, kiedy musiałyśmy przejść [na pracę] online, my dostawałyśmy takiej niemal czasem frustracji, że nie mamy interakcji. My gadamy po prostu do pustego monitora i czasem odzywa się nauczyciel prowadzący, a uczniowie bardzo słabo wchodzą w te działania. Później wypracowaliśmy sobie sposób robienia zagadek, żeby jednak ich zaktywizować. Wolimy rzeczywiście te interakcje na żywo, natomiast online było to bardzo, bardzo trudne. Oczywiście u nas kłopoty techniczne i ze sprzętem oczywiście również występowały [Fok_Eduk_3].

Edukatorzy zdecydowanie podkreślali wartość dialogu i konieczność pracy w rzeczywistości realnej, a nie w cyberprzestrzeni. Akcentowali wartość bezpośredniej pracy z publicznością, niemożliwej do przeprowadzenia przez internet. Jeden z edukatorów zauważył, że przed pandemią intensywność zajęć była dosyć duża i część zespołu narzekała, że już jest zmęczona, ale jak się okazało, że im tego zabrakło, to było zdecydowanie jeszcze trudniej.

W celu ograniczenia działań prowadzonych w wersji cyfrowej muzea proponowały także aktywność poza budynkiem: w ogrodach czy najbliższym otoczeniu. Nie była to tylko kwestia doświadczeń polskich muzealników. Podczas międzynarodowego badania grupowego uczestniczka reprezentująca Santa Cruz Museum of Art and History w Stanach Zjednoczonych podkreśliła, że należy wracać z programami rodzinnymi do wnętrz muzeów. Zauważyła wyraźną tendencję spadkową w liczbie osób korzystających z oferty online, szczególnie warsztatów rodzinnych.

W rzeczywistości próbowaliśmy tworzyć wirtualne programy rodzinne, ale ponieważ dzieci korzystają z komputera w szkole, niekoniecznie są tak zainteresowane robieniem wirtualnych programów rodzinnych. Wcześniej było 500 osób na program rodzinny, a teraz online mamy około 20. Więc tak naprawdę nie chcę

utrzymywać wirtualnych programów rodzinnych. Cieszę się, że wrócę do bezpośrednich wydarzeń rodzinnych [Fok_INT_1_4].

Edukatorzy podczas badania grupowego podkreślali wręcz rodzaj tęsknoty za publicznością i uczestnikami wydarzeń edukacyjnych. Mówili także o uczuciu radości w związku z ponownymi otwarciami muzeów i powrotami zwiedzających. Zwracali także uwagę, że dzięki relacjom cyfrowym możliwość ponownego spotkania była dodatkowo satysfakcjonująca. Ich zdaniem nowe rozwiązania w sieci pozwoliły na przyjście po pandemii także tych zwiedzających, którzy dotąd muzeów nie odwiedzali bądź nie brali udziału w ofercie edukacyjnej.

Później było też bardzo fajnie, bo przychodziły, już jak były otwarte muzea, te grupy. Widzieliśmy się wtedy pierwszy raz na żywo, i wydaje mi się, że wytworzyło to jakąś pozytywną energię później i więź między prowadzącym a uczestnikami, tymi rodzinami, być może nawet stałych uczestników udało się w ten sposób pozyskać [Fok_Eduk_4].

Przejście od pracy w rzeczywistości realnej do pracy w wersji cyfrowej, nagłe i nieplanowane, nałożyło na muzea szereg nowych obowiązków i wymagań. Niezbędne w tej sytuacji nowe formy komunikacji ze zwiedzającymi wymuszały konieczność pozyskania środków finansowych, zakupów, zmian organizacyjnych i znalezienia innych rozwiązań. Warto przytoczyć wypowiedź przedstawiciela dyrekcji, który podkreślił trudności zarówno w sferze logistycznej, jak i kadrowej. W jego wypowiedzi wybrzmiała szczególnie potrzeba znalezienia i wypracowania nowych kompetencji oraz zakupu odpowiedniego wyposażenia do pracy w wersji hybrydowej.

Przyszedł lockdown z bardzo mocnym naciskiem na przeniesienie wszystkiego online, była to sytuacja trudna, niespodziewana i dosyć stresująca, w bardzo krótkim czasie musieliśmy dorobić sobie kompetencje i przestawić cały język komunikacji na działania w sieci, nie mając do tego odpowiednich kompetencji w zespole, nie mając budżetu na wykupienie profesjonalnego wsparcia zewnętrznego, więc odbyło się to w sposób trudny. Z pewnością kosztem sporego stresu pracowników, którzy musieli się do tej sytuacji dostosować [Muz_7_Wicedyr].

Podczas prowadzonych rozmów podkreślano także, że zauważona została konieczność regularnego wypracowywania metod umożliwiających tworzenie edukacyjnych treści do internetu. Jeden z zastępców dyrektora przyznał, że w jego muzeum nie było materiałów ani archiwum treści takich jak w Muzeum Narodowym w Warszawie, Muzeum POLIN czy

w muzeum w Wilanowie. W reprezentowanej przez niego instytucji nie dysponowano realizacjami takimi jak nagrane wcześniej wykłady czy spotkania. W związku z nagłą sytuacją pandemiczną musiano w trybie pilnym znaleźć właściwe rozwiązania. Jak podkreślił podczas wywiadu jeden z edukatorów, nazywając to zagrożenie inflacją pomysłów, należało w zaistniałym chaosie zapytać w pewnym momencie o jakość, a nie jedynie ilość, i to w całym obszarze kultury, a nie jedynie muzeów.

Musieliśmy to wszystko wyprodukować bardzo szybko, i udało nam się błyskawicznie, dużym wysiłkiem, wprowadzić szybko lekcje online [Muz_2_Wicedyr].

Zaskoczenie, które pojawiło się podczas rozmów, dotyczyło poszerzenia kręgu osób zainteresowanych działalnością edukacyjną muzeów, szczególnie na obszarach spoza Polski, a także odległych w stosunku od danego muzeum. Respondenci podkreślali, że przed pandemią uznawali za najwyższą wartość kontakt ze zbiorami. Zrozumieli jednak, że warto rozszerzyć ofertę, proponując też inne działania, ponieważ stanowi to odpowiedź na potrzeby minimalizowania barier w dostępie do programów edukacyjnych.

Edukacja online jest w tej chwili bardzo ważna. I to nie jest tylko spowodowane teraz tą sytuacją pandemiczną, ale to jest właśnie jakiś ogólny trend. To jest ważne i to jest fajne, że ona jest dostępna nie tylko dla tej niewielkiej grupki ludzi, którzy mieszkają w danym mieście i mogą z łatwością przyjść, ale też wśród innych zainteresowanych w Polsce, a nawet i poza Polską [Muz_2_Dyr].

Akcentowano także kwestie zagadnień ekonomicznych w kontekście pandemicznym. Dla muzeów, które zakładają komercjalizację działalności edukacyjnej, sytuacja ta powodowała kolejne trudności. Jak zauważył jeden z dyrektorów, oczekiwania wobec edukacji online ze strony publiczności są takie, że będzie to oferta bezpłatna.

Z pandemią i działalnością online jest związany jeden problem duży dla muzeów, dla muzeów szczególnie, dla których edukacja jest podstawą funkcjonowania ekonomicznego, czyli dla wszystkich tak naprawdę muzeów w Polsce. Duże muzea może sobie radzą z turystami, jak ci turyści są, ale małe muzea, głownie w małych miejscowościach, poza szkołami właściwie nie mają frekwencji. Problem jest taki, że edukacja online jest fajna, dopóki jest za darmo. Jak jest za pieniądze, to nikt nie chce za to płacić [Fok_PL_2_6].

Muzea wirtualne, muzealne kanały YouTube, komunikatory typu Facebook czy Instagram są dla ludzi dostępne bezpłatnie. Istnieje zatem oczekiwanie zwiedzających, by lekcje muzealne i warsztaty także odbywały się bezpłatnie, podczas gdy dla muzeów wiąże się

to z koniecznością pokrycia wynagrodzenia edukatora rozliczanego według liczby przeprowadzonych zajęć. Podczas badania grupowego jeden z dyrektorów poruszył to zagadnienie, sygnalizując potrzebę głębszego namysłu w środowisku.

w związku z sytuacją pandemiczną w muzeach podejmowano wiele działań, które miały usprawnić ich pracę i relację ze zwiedzającymi. Szukano rozwiązań i poddawano pod wewnętrzną dyskusję szereg zagadnień zarówno programowych, organizacyjnych, jak i infrastrukturalnych. W muzeach nastąpiła nagła konieczność wewnętrznej edukacji i komunikacji. W związku z tym w badaniach wybrzmiały koncepcje rozwiązania kwestii, które pojawiły się w następstwie wymagającej sytuacji pandemicznej, polegające na:

- porządkowaniu zgromadzonego wcześniej materiału edukacyjnego;
- zaplanowaniu czasu na tworzenie nowych materiałów edukacyjnych;
- zwróceniu się ku problemom zawodowym współpracowników i znalezieniu rozwiązań;
- pozyskiwaniu dofinansowania umożliwiającego poprawę warunków zaplecza Technologicznego służącego do edukacji online;
- znajdowaniu nowych, niepraktykowanych dotąd rozwiązań i możliwości nawiązania relacji z publicznością;
- dalszym rozwijaniu możliwości wynikających z narzędzi cyfrowych.

Podczas wypowiedzi respondentów wybrzmiewały głosy określające działania lub zaistniałe interakcje w społeczności muzealników, pojawiające się w wyniku zmian wywołanych pandemią, jako pozytywne zaskoczenie. Wśród takich doświadczeń wymieniano pogłębienie współpracy z innymi instytucjami w zakresie konsultacji technologicznych i organizacyjnych, a także wzajemne motywowanie się. Jeden z dyrektorów zauważył, że pozytywnym efektem jest zauważalna według niego aprobata muzealników dla koniecznych zmian. Podkreślił wagę zarówno sposobów komunikacji, jak i stosowanej dialektyki czy słownictwa świadczącego o świadomości większej demokratyzacji, dostępności i inkluzyjności muzeów.

Przede wszystkim, tak całościowo, jest chyba pełne zrozumienie, że ten wymiar w sieci, ten wymiar online jest niemalże równie istotny, co nasza propozycja standardowa, czyli w realu. Za największy sukces uznaję zmianę mentalności i podejścia do tych nowych procesów czy zmianę języka komunikacji. Jesteśmy ciągle w trakcie tej zmiany i to jest niekończący się proces, nadal się uczymy, jak opowiadać lepiej i ciekawiej, ale takie jasne wytyczenie kierunku i świadomość tego, gdzie musimy iść, to jest taka lekcja, którą wyciągnęliśmy bardzo mocno i Covid nas do tego dosadnie zmusił. Dostosowanie języka, wypracowanie nowych formatów i większe

dostosowanie tego, w jaki sposób musimy opowiadać o naszej działalności w sytuacji, kiedy nie możemy tego robić inaczej, czyli kiedy jesteśmy zamknięci [Muz_7_Wicedyr].

Muzealnicy podkreślali z satysfakcją, że wzrosło zainteresowanie zwiedzających ofertą online, że mimo presji czasowej udało się opracować nowe formy działań edukacyjnych cieszących się zainteresowaniem oraz że potrafiono znaleźć nowe formuły współpracy pomiędzy sobą.

Bardzo nam wzrosła ilość odwiedzin online. Po ilości odsłon zobaczyliśmy, że w czasie pandemii w połowie roku już osiągnęliśmy (jeśli chodzi o stronę muzeum, to mieliśmy założone na cały rok), to w połowie roku mieliśmy już to osiągnięte [Muz_6_Prom].

Na podstawie zebranych wypowiedzi można stwierdzić, że toczące się negocjacje będą w ramach omawianej areny kontynuowane, szczególnie w ramach tego, co może pozostać w ofercie muzeów na dłużej i stanie się celem programów w przyszłości. Warto zaznaczyć, że nie stanowi to wyzwania jedynie w polskich muzeach, lecz jest przedmiotem planów i koncepcji także innych muzeów, z całego świata. Podczas międzynarodowych badań grupowych podkreślali to reprezentanci pochodzący zarówno z Brazylii, Republiki Południowej Afryki, Nowe Zelandii, Stanów Zjednoczonych, jak i z Europy. Kierowniczka edukacji z The National Gallery w Londynie podczas międzynarodowego badania grupowego zauważyła, że nie może to być jedynie tematem rozważań działów edukacji, ale strategii całych instytucji. Jako jedno z wyzwań widziała konieczność rozdzielenia programów pomiędzy sferę cyfrową a rzeczywistą.

Ponieważ na przykład prowadzimy nasze kursy dla dorosłych, nasze kursy historii, w których frekwencja wzrosła dziesięciokrotnie w stosunku do czasu przed pandemią. Dużo osób twierdzi, że nie udało im się fizycznie dotrzeć do Galerii Narodowej, więc pozostanie on [kurs] online. Wciąż planujemy rozsądny model, który nie będzie oznaczał, że wszyscy jesteśmy wyczerpani. I nie chodzi tylko o nasz zespół, ponieważ polegamy na zespole audiowizualnym, który nas wspiera, oraz na naszym zespole marketingowym. Tak, jesteśmy w trakcie formułowania planu na przyszłość [Fok_INT_2_1].

Przedstawicielka Santa Cruz Museum of Art & History w Stanach Zjednoczonych podzieliła się zaś swoją refleksją związaną z nową koncepcją, polegającą na docieraniu z ofertą cyfrową także do małych i ubogich miejscowości, by w konsekwencji można było rozwijać programy polegające na zapraszaniu ich do rzeczywistego muzeum i nawiązywaniu trwałych relacji.

W wyniku przeprowadzonych badań wśród aktorów reprezentujących odmienne kompetencje pracowników muzeów można było zaobserwować koncepcje wynikające z ich doświadczeń w okresie pandemii. W ramach wymuszonej przez pandemię redefinicji działań związanych z edukacją, nawiązywaniem relacji i prowadzeniem dialogu z publicznością można wymienić siedem szczegółowych punktów dotyczących potrzebnych działań. Są to:

1. Pogłębiona analiza potencjału i możliwości wykorzystywania nowych mediów w celach edukacyjnych i komunikacyjnych;

Na pewno niektóre zmiany zostaną w muzeach na przyszłość, a niektóre prawdopodobnie nie. Ale chodzi o to, żeby przeanalizować i spróbować dowiedzieć się, które z nich są pozytywne, a które mogą być problemami, z którymi muzea, [my] będziemy musieli się zmierzyć w przyszłości [Fok_INT_1_2].

2. Wykorzystywanie kanałów komunikacji zakładających zwiększenie inkluzyjności i demokratyzację dostępu oraz treści przy jednoczesnej współpracy muzealników w ich tworzeniu;

Nie uważam, żeby pandemia tak naprawdę była tym, co spowodowało, że większy nacisk na działania w sieci miały być położone. To wszystko wynika z rewolucji narzędzi komunikacyjnych i sposobów komunikacji między ludźmi, i to wszystko i tak byśmy robili [Muz_7_Wicedyr].

3. Konieczność zwiększenia kompetencji komunikacyjnych oraz w zakresie umiejętności cyfrowych przez pracowników muzeów;

Bardzo się rozwinęliśmy w umiejętności wspólnego korzystania z cyfrowych narzędzi komunikacji i organizacji pracy, i myślę, że to jest bardzo dobre. Co więcej, jak już wróciliśmy do pracy rotacyjnej, czy już takiej bardziej stacjonarnej pracy, to wciąż korzystamy z tych narzędzi [Muz_6_Eduk].

4. Zwiększenie udziału treści edukacyjnych w działalności komunikacyjnej i promocyjnej prowadzonej przez muzea oraz związana z tym ścisła współpraca z pracownikami działów edukacji;

Najwięcej wzmocnienia wymagały promocja, marketing, edukacja. No to są ci, te działy, które są na *frontline* i które działają bezpośrednio z publicznością [Muz_2_Wicedyr].

5. Podniesienie rangi i znaczenia pracy projektowej angażującej pracowników o różnych kompetencjach, uwzględniającej wysoką pozycję i ważną rolę pracowników związanych z edukacją muzealną;

Nauczyliśmy troszkę inaczej pracować. Nauczyliśmy się robić różne plany także z innymi działami [Muz_4_KierEdu].

6. potrzeba prowadzenia, badań, analiz i potrzeb publiczności zarówno cyfrowej, jak i rzeczywistej;

Częściowo już promujemy edukację, natomiast jeszcze one [nasze działania] nie są tak bardzo sfokusowane, nie są ukierunkowane aż tak bardzo. Tutaj też wiąże się to z tym, że my odpowiadamy na zapotrzebowanie, które gdzieś tam w sygnałach, które do nas dochodzą, obserwujemy [Muz_4_Prom].

7. konieczność redefinicji rangi, znaczenia i odpowiedzialności edukacji muzealnej w ramach instytucji muzealnych.

Mam nadzieję, że to, co się stanie, to to, że przestaniemy wreszcie czuć, że musimy nadal usprawiedliwiać naszą pracę w działach edukacji. Ponieważ istnieje hierarchia, która może pojawia się także w niektórych muzeach i galeriach, gdzie edukacja nie jest tak ważna jak inne działy. Zespoły edukacji naprawdę musiały wznieść się wysoko i postawić się na czele tego zaangażowania w relację z publicznością w tych naprawdę trudnych czasach. Powinniśmy przejąć tę władzę jako edukacja i używać jej mądrze, gdy będziemy się rozwijać. Nigdy nie wrócimy do tego, jacy byliśmy wcześniej [Fok_INT_2_1].

Wyniki prowadzonych obserwacji i rozmów są zbieżne z innymi dostępnymi wynikami badań zrealizowanych wśród polskich i międzynarodowych respondentów. Czas pandemii wywołał zauważalną potrzebę prowadzenia analiz wśród instytucji muzealnych i ich społeczności. Od 23 kwietnia do 4 maja 2020 roku Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie przeprowadził badanie typu CAWI „Zmiany – dlaczego nie? Muzeum Narodowe w Krakowie po pandemii", dotyczące opinii publicznej na temat wpływu epidemii na społeczność zwiedzających[171]. Następnie w 2021 roku Magdalena Pasternak-Zabielska opublikowała wyniki badań dotyczących muzealnych strategii docierania do widzów przeprowadzonych wraz z NIMOZ i Forum Edukacji Muzealnej w 53 polskich muzeach[172]. Należy również wspomnieć o trzech raportach na podstawie badań ICOM, dotyczących

[171] F. Skowron (2020) *Zmiany – dlaczego nie? Muzeum Narodowe w Krakowie po pandemii. Raport z badania opinii publicznej*. https://media.mnk.pl/images/upload/aktualnosci/2020/Ankieta/MNK%20po%20pandemii%20-%20pe%C5%82ny%20raport.pdf [dostęp 10.05.2021].

[172] M. Pasternak-Zabielska (2021) *Raport z badania Instytucje kultury w okresie COVID-19. Muzealne strategie docierania do widzów.* Warszawa: NIMOZ. https://nimoz.pl/files/articles/252/Raport_z_badania_Insytucje_kultury_w_okresie_covid.pdf [dostęp 10.05.2021].

funkcjonowania muzeów i muzealników na całym świecie w okresie pandemii (Museums, museum professionals and COVID-19 2020[173]; Museums, museum professionals and COVID-19: follow-up survey 2020[174]; Museums, museum proffesionals and COVID-19: third survey 2021[175]).

Pierwszy raport, z maja 2020 roku, opisywał sytuację zamkniętych instytucji oraz wyzwania związane z utrzymaniem etatów lub umów czasowych. Drugi raport został opracowany na podstawie badań prowadzonych jesienią 2020 roku, po częściowym otwarciu muzeów na świecie. Zwracano w nim uwagę na wykorzystywanie komunikacji i edukacji wirtualnej. Trzeci raport stanowił próbę przedstawienia wpływu pandemii na działalność muzeów oraz koncepcje poszukiwania czynników umożliwiających poradzenie sobie z kryzysem przez aktywność cyfrową. W tym badaniu wzięło udział około 840 respondentów z Europy (51%), Ameryki Łacińskiej (13,9%), Azji (11,6%), Stanów Zjednoczonych (8,3%), Afryki (8,3%), regionu Pacyfiku (4,3%), Bliskiego Wschodu (2,6%). Respondentami były zarówno osoby, jak i instytucje. Próba badanych muzeów była zróżnicowana pod względem liczby zatrudnionych pracowników – od niewielkich muzeów zatrudniających do pięciu osób (20% badanych) do muzeów z ponad 100 pracownikami (blisko 25%).

Kończąc omówienie debaty na temat obiektu granicznego, którym w sposób nagły i niespodziewany stała się koncepcja działania muzeów w okresie pandemii wirusa Covid-19, można stwierdzić, że pozwoliła ona na nowe refleksje. Muzealnicy związani z edukacją stali się w okresie pandemii często jedynymi osobami z muzeów, z którymi osoby z zewnątrz mogły prowadzić dialog (oczywiście w wersji cyfrowej). By było to możliwe, edukatorzy musieli w niezwykle szybki, sprawny i kreatywny sposób zmienić zupełnie swój styl współpracy, relacji ze współpracownikami, bez doświadczenia i często przeszkolenia zacząć wykorzystywać nowe narzędzia i technologię. Wszelkie koncepcje związane z odpowiedzialnością muzeów wobec społeczeństwa w czasie zamykania i ograniczania działalności muzeów dla zwiedzających zostały poddane trudnej próbie. Z pewnością wiele muzeów w Polsce miało okazję do wykorzystania tej szansy i namysłu nad rolą czy znaczeniem edukacji muzealnej w organizacji

[173] *Museums, museum professionals and COVID-19* (2020). ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf [dostęp 20.10.2021].
[174] *Museums, museum professionals and COVID-19: follow-up survey* (2020). ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-EN_Follow-up-survey.pdf [dostęp 20.10.2021].
[175] *Museums, museum proffesionals and COVID-19: third survey* (2021). ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2021/07/Museums-and-Covid-19_third-ICOM-report.pdf [dostęp 20.10.2021].

i w realizacji misji.

Muzealnicy w tej bezprecedensowej sytuacji mieli możliwość krytycznego przyjrzenia się swoim oczekiwaniom, swoim potrzebom, mieli możliwość przetworzenia sobie refleksyjnego tego, czego im właściwie brakuje, kiedy brakuje im publiczności, ale też z drugiej strony ci, którzy stanowili tę publiczność do tej pory, mieli dość niepowtarzalne doświadczenie, żeby zastanowić się, co ta nowa sytuacja onlinowa im daje, czego w tej sytuacji im brakuje. W związku z tym doszło tam do bardzo ciekawych sytuacji społecznych. Pozwoliło nam zobaczyć edukację muzealną w nowym świetle [Fok_PL_2_4].

Mimo że obecnie nadal trudno jest określić jednoznacznie kierunki rozwoju pandemii, a tym samym funkcjonowania muzeów, to z pewnością można stwierdzić, że edukacja muzealna i edukatorzy umocnili swoją pozycję w hierarchii i mieli szansę zostać zauważonymi przez współpracowników. Dla instytucji muzealnych może się to stać jednym z kierunków przy redefiniowaniu dotychczasowych bądź tworzeniu dalszych misji, wizji i celów strategicznych.

Arena 7. Debata na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych

Ostatnią areną, która zostanie przedstawiona w drugiej części omówienia wyników badań, jest obszar dyskusji dotyczących koncepcji i interpretacji związanych z tytułowym określeniem, czyli społeczną odpowiedzialnością edukacji muzealnej. Nie jest jednak możliwe prowadzenie rozmów na ten temat bez głębszego namysłu związanego z odpowiedzialnością muzeów jako instytucji, których jedną z podstawowych funkcji jest edukacja. Dzięki analizie uprzednio opisanych aren i diagnozie obszarów oraz infrastruktury granicznej analiza tego puktu stanowi ich dopełnienie. Edukacja muzealna i związani z nią pracownicy mogą być uważani za najważniejszych aktorów społecznego świata muzealnictwa, będących pośrednikami pomiędzy publicznością i instytucją. W wielu muzeach koncepcja ta nadal pozostaje jedynie planem lub wyobrażeniem części pracowników, podczas gdy sami aktorzy subświata edukacji muzealnej już się w takiej roli widzą. Proces legitymizacji edukacyjnej funkcji muzeów nie jest zakończony, a zaangażowani w nią aktorzy są uwikłani w liczne negocjacje dążące do przyznania im wyższego miejsca w hierarchii priorytetów instytucji.

Omówienie to stanowi syntezę refleksji muzealników nie tylko wobec koncepcji społecznej odpowiedzialności samej edukacji muzealnej, ale także wobec społecznej odpowiedzialności całych muzeów jako instytucji w interakcjach wewnętrznych, dla których

punktem wyjścia jest edukacja muzealna. Rozmowy o niej ujawniły bowiem szerszy potencjał poszukiwania odpowiednich modeli i technik do rozwoju muzeów.

Uważam, że społeczna odpowiedzialność powinna zacząć się od wnętrza. Tak jak dobre zajęcia tworzą się, kiedy ludzie mówią, dzielą się swoją radością, to jeżeli moja instytucja ma edukować w jakimś zakresie, wziąć odpowiedzialność za jakieś zjawiska społeczne, to powinniśmy zacząć od siebie [Fok_Eduk_7].

W kompetencjach działów edukacji leży przede wszystkim odpowiedzialność za opracowanie i realizację oferty dla publiczności, tak by odpowiadać na potrzeby wszystkich grup zwiedzających. Aby jednak było to możliwe, pracownicy związani z edukacją potrzebują zebrać szereg informacji z różnych obszarów działalności muzeów – organizacyjnych, merytorycznych, animacyjnych, komunikacyjnych czy marketingowych i umiejętnie połączyć je w całość, tworząc program edukacyjny. Ponieważ dla zwiedzających są przedstawicielami i wizytówką muzeów, warto by byli podobnie traktowani przez instytucję. Dla instytucji mogą stanowić w ten sposób swoiste repozytorium wiedzy nie tylko o publiczności, ale także o szansach i zagrożeniach samych muzeów. Muzea mogą wręcz planować swój rozwój poprzez relację z otoczeniem. Refleksję, która się pojawiła w wyniku przeprowadzonych badań, można opisać jako koncepcję muzeum, które zyskuje swoją wartość poprzez kontakt z publicznością dzięki zaangażowaniu i uważności pracowników związanych z edukacją.

Warto podkreślić wypowiedź przedstawicielki The National Gallery w Londynie, która zaakcentowała, że jest to zagadnienie dotyczące muzeów na całym świecie. Według niej, aby znaleźć wśród zwiedzających potencjał zaangażowania i nawiązywania relacji wynikających z ich satysfakcji z pobytu w muzeum, najpierw pracownicy ze wszystkich działów powinni wypracować wspólną koncepcję troski o muzeum i siebie nawzajem. Przejawia się ona zarówno w ochronie konserwatorskiej, bezpieczeństwie zbiorów, budynku i pracowników, jak i w scenariuszach programów edukacyjnych. Stwierdziła ona także, że w wyniku warsztatów wiążących się z poszukiwaniem wspólnych wartości oraz badań prowadzonych wśród pracowników reprezentowanego przez nią muzeum zauważono chęć zaangażowania w różne projekty ponad podziałami wyznaczonymi przez strukturę formalną.

Tak, myślę, że w The National Gallery odbywa się wiele interesujących rozmów na ten temat. Pracujemy z niezwykle wartościowymi zbiorami nie tylko w sensie finansowym, ale także kulturowym. Żeby wspólnie o to zadbać, musimy współpracować. Bo to wpływa na to, jakie działania edukacyjne oferujemy w przestrzeniach galerii. To bardzo interesująca równowaga między troską o kolekcję i myśleniem o przyszłych pokoleniach

a szukaniem pomysłów na zaangażowanie publiczności. Czujemy duży potencjał zaangażowania, także wewnątrz instytucji. Badania przeprowadzone niedawno wśród pracowników wykazały, że włączenie i równość są najwyższym priorytetem dla wszystkich. Wiele pracowaliśmy nad naszymi wartościami, nad ich określeniem. Inkluzyjność i różnorodność pojawiły się absolutnie jako kluczowe wśród pracowników z różnych działów [Fok_INT_2_1].

Pytania i prośby o podzielenie się przemyśleniami dotyczącymi interpretacji określenia „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej" stanowiły dla respondentów wyzwanie. Potrzebowali chwili do namysłu i starali się stworzyć szerszy kontekst swoich wypowiedzi. O ile działalność skierowana do publiczności jest widoczna i łatwa do zmierzenia w podejmowanych w muzeach badaniach ilościowych i jakościowych, o tyle brakuje metarefleksji wobec potrzeb, szans i zagrożeń wewnątrz instytucji. Muzealnicy coraz intensywniej angażujący się w tworzenie dialogu z odbiorcami sami potrzebują wsparcia i narzędzi umożliwiających im wewnętrzny rozwój jako zespołu pracowników. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można wyróżnić cztery kierunki zagadnień, które wybrzmiały w ramach dyskusji o społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych: zarządzanie, komunikacja, współpraca i rozwój.

Podczas prowadzonych rozmów respondenci podkreślali znaczenie kompetencji zarządczych zarówno wśród osób na stanowiskach dyrektorskich, jak i kierowniczych. Wybrzmiewały propozycje, by muzea jako instytucje kultury związane z ludźmi wykształconymi stanowiły wzór tego, jak wypada traktować pracownika, jak taką instytucją zarządzać i jakie nastroje powinny panować w takich miejscach. Zwracano uwagę, że muzea, które według rozmówców kojarzą się z tak zwaną sferą wysoką życia i kultury, powinny kształtować przykłady zachowań. Jeden z kierowników edukacji zauważył, że zwrócenie się do wewnątrz i przeanalizowanie tego, czy w muzeum wszystko odpowiednio funkcjonuje, może stanowić inspirującą wizję dla koncepcji zarządzania.

To jest też społeczna odpowiedzialność muzeum, że dajemy przykład, nie jesteśmy w próżni, to nie jest jakaś instytucja, która jest szefowana przez nadzorcę i on tam robi swój folwark, i robi co chce [Muz_2_KierEdu].

Wzajemne zrozumienie potrzeb i szacunek dla swoich kompetencji oraz zadań w zespole stanowią według rozmówców efekt modelu zarządzania uwzględniającego dialog pomiędzy dyrekcją a współpracownikami. Podczas badań grupowych zwrócono szczególną uwagę na istotną rolę osób zarządzających w kształtowaniu wartościowych relacji. Jak

zauważyła osoba reprezentująca dyrekcję, dyrektorzy muzeów nie zawsze są otwarci na to, aby inni pracownicy brali udział w zarządzaniu, co według niej powinno polegać na umiejętności słuchania ze zrozumieniem zespołu, którym się kieruje. Jest to, zdaniem respondentki, przykładem nieaktualnych już modeli zarządzania.

Sposoby zarządzania czasami są przestarzałe, czasami jest tak, że tu nawet nie chodzi o kwestie finansowe, tu chodzi o otwartość wobec pracowników. Jeżeli taka otwartość będzie, będzie zaufanie, to możemy iść dalej i takie działania partycypacyjne możemy podjąć na zewnątrz [Fok_PL_1_4].

Podobną refleksją podzieliła się jedna z osób kierujących działem edukacji. Zauważyła, że w muzeach nie wdraża się rozwiązań ani zgodnych z aktualnymi naukami o zarządzaniu, ani praktykowanych z powodzeniem w przedsiębiorstwach.

Wciąż mało jest takich instytucjonalnych rozwiązań, tego jak w danej jednostce moglibyśmy wdrażać dobre praktyki, takie rynkowe, czy zasad pracy, czy różnego rodzaju praw pracowniczych, czy właśnie zaangażowania w różnego rodzaju działania muzealne. Właśnie mało jest może, może wciąż jeszcze takich narzędzi [Muz_2_Prom].

Komunikacja wewnętrzna między pracownikami stanowi drugi obszar, który wymaga wsparcia odpowiednim zarządzaniem, ale także szkoleniem i dodatkowymi narzędziami. Respondenci podkreślali, że brakuje wewnątrz społeczności pracowników rozmów na temat wspólnych planów i koncepcji. Niezwykle rzadko proces tworzenia strategii jest prowadzony w muzeach zgodnie z właściwą metodyką i praktykami zarządczymi wynikającymi z badań. Podczas rozmów pojawiły się sugestie o potrzebie tworzenia kultury organizacyjnej i weryfikacji wartości przyjętych przez daną instytucję. Brakuje także w muzeach zrozumienia dla znaczenia misji, która nie jest jedynie marketingowym sformułowaniem, ale wynika z dyskusji między pracownikami.

Taka społeczna odpowiedzialność w instytucji jest wtedy, kiedy możemy komunikować się ze sobą w ramach zespołu, w ramach różnych projektów i grup. Trzeba to u nas wypracować. Widzimy to w korporacjach. Korporacje tworzą często dla pracowników, którzy przychodzą do danego miejsca, zestaw takich wartości, którym kieruje się dane miejsce. Każde muzeum pewnie tworzy taki zestaw wartości, którym dane miejsce się kieruje, ale pewnie wciąż mało idzie za tym takich realnych rozwiązań. Tego, żeby rzeczywiście dany pracownik mógł czuć, że właśnie tworzy to miejsce [Muz_2_Prom].

Wybrzmiewające w wypowiedziach problemy komunikacyjne w społecznym świecie muzealnictwa łączone są również z zauważalną hierarchizacją wśród muzealników. Skutkuje

to brakiem chęci współpracy oraz brakiem odpowiednich kompetencji pozwalających na zarządzanie procesami integrującymi ludzi z różnych obszarów. Jeden z edukatorów przywołał występujący w jego muzeum przykład organizacji zbyt dużej liczby spotkań w stosunku do oczekiwanego celu, który zazwyczaj nie zostaje osiągnięty. Takie sytuacje wywołują wśród muzealników frustrację, wewnętrzne podziały i uniemożliwiają rozwój projektów.

Zawsze wszystko odbija się na tym, że są prowadzone rozmowy i po dziesięciu takich spotkaniach człowiekowi się odechciewa po prostu cokolwiek robić, bo słyszy za każdym razem coś, że to nie tak, to nie tak, (…) bo robisz coś, poświęcasz swój czas na wykonywanie jakichś czynności, a koniec końców ktoś ci mówi, że jednak to, o czym gadaliśmy tydzień temu, już nie ma żadnego sensu [Fok_Eduk_6].

W ramach rozważań o potrzebach komunikacyjnych warto przywołać także wypowiedź sformułowaną podczas badania grupowego w gronie osób zarządzających, podkreślającą potrzebę wymiany informacji pomiędzy instytucjami muzealnymi, a nie jedynie w gronie pracowników danego muzeum. Tego typu wymiana doświadczeń zawężona jest do grona pracowników o podobnych kompetencjach. Konferencje muzealnicze zaś, zazwyczaj związane z konkretnym tematem, gromadzą ludzi z tych samych obszarów zawodowych. Poza tym hierarchizacja określająca codzienność pracy muzealników jest także właściwa wszelkim przejawom działań pozainstytucjonalnych, takich jak kongresy czy konferencje. Inicjatywy dialogu międzyinstytucjonalnego są natomiast oddolne i rzadko doceniane przez dyrekcję.

Podczas wywiadów pogłębionych można było usłyszeć wypowiedzi podkreślające znaczenie komunikacji werbalnej i pozawerbalnej kierowanej także przez muzea na zewnątrz. Zastrzegano jednak, że podstawą tej komunikacji powinna być świadomość potrzeb odbiorców oraz szacunek wobec nich wynikający z wartości głębokiego poszanowania wewnątrz muzeów.

Całe to otoczenie muzeum ma olbrzymi wpływ na jego funkcjonowanie i odwrotnie. Od ekologii począwszy i działań proekologicznych, i to działań w samym muzeum. To musi wychodzić chociażby z tego, że jeśli mówimy o i edukujemy na temat segregacji śmieci, to sami tak musimy działać. To jest ta społeczna odpowiedzialność [Muz_1_Kur].

Zdiagnozowane problemy związane z wewnętrzną komunikacją między działami instytucji oraz między poszczególnymi zakresami kompetencji wiążą się także z zagadnieniami relacji osobistych i z brakiem wypracowania kompetencji miękkich. Według respondentów należy znaleźć formułę umożliwiającą rozwiązywanie podobnych trudności. Rozmówcy

używali określeń takich jak „dojrzałość organizacyjna” czy „szacowanie ryzyk”. Są to sformułowania rzadko stosowane w muzealnictwie.

Mam tutaj na myśli głównie kwestie komunikacji, umiejętności współpracy czy też w ogóle rozumienia tego, czym jest współpraca, czym jest zespołowość. To jest kwestia szacowania ryzyk i umiejętności szukania rozwiązań adekwatnych do tych ryzyk. I też taka gotowość i umiejętność do brania odpowiedzialności za wykonywane zadania [Muz_2_KierEdu].

Sprawna wewnętrzna komunikacja jest niezbędna do prawidłowej i efektywnej współpracy w zespole. Jeden z kuratorów stanowczo stwierdził, że nie będzie dobrej działalności ani naukowej, ani merytorycznej, ani promocyjnej, ani edukacyjnej, jeśli współpracownicy nie odpowiedzą sobie na pytanie, jakie mają być jej skutki, co chcą przez nią osiągnąć, do kogo się zwrócić i co mu powiedzieć.

Możliwość współpracy interdyscyplinarnej, ponad podziałami wyznaczanymi przez strukturę formalną powinna także wynikać z szacunku i zrozumienia potrzeb oraz poszczególnych zakresów obowiązków i sposobów ich realizacji. Respondenci podkreślali, że nie należy tego rozpatrywać w kategoriach pełnej akulturacji, zakładającej narzucanie sposobu pracy czy stosowanego języka komunikacji. Efektywna współpraca opierająca się na realizacji działania podstawowego będzie możliwa przy poszanowaniu zasad pracy poszczególnych aktorów. Subświat edukacji muzealnej w sposób szczególny obserwuje potrzebę pracy wynikającej z wzajemnej aprobaty, ze względu na realizowanie swoich zadań wobec zwiedzających na podstawie zaangażowania w cały społeczny świat muzealnictwa.

Jesteśmy strażnikiem dziedzictwa kulturowego i to, w jaki sposób my pokazujemy tę ochronę i zachęcamy do tego innych, to od tego zależy, jakie będzie podejście ogółu społeczeństwa. Mamy tutaj duże pole do działania, musimy sami pokazywać, jak trzeba się zachowywać, bo nie zawsze liczą się słowa, tylko czyny. Jeżeli muzeum będzie prowadziło takie akcje, działania pokazujące, że stoi na straży tego dziedzictwa, to myślę, że to jest najlepsza forma pokazania tej roli i społecznej muzeum [Muz_8_Kur].

Brak regularnej komunikacji umożliwiającej współpracę związany jest także z brakiem narzędzi, które oferują systemy informatyczne, a także z brakiem wiedzy na temat technik komunikacyjnych czy form pracy w interdyscyplinarnej grupie. Respondenci podkreślali zbyt małą ilość zarówno dostępnych możliwości, jak i ofert szkoleń umożliwiających im podnoszenie takich kompetencji. Podczas prowadzonych rozmów pojawiały się także niepokojące sygnały, mogące wskazywać na wewnętrzną dyskryminację.

Jako instytucja niestety też mamy bardzo duże problemy, jeśli chodzi o dyskryminację […] nawet przez złą współpracę i komunikację międzydziałową. Czasami też powstaje dużo takich miejsc na jakąś niezdrową, myślę, rywalizację. Pracując tutaj już sześć lat, praktycznie mam takie poczucie właśnie, że nie kopiemy do wspólnej bramki, niestety. I to właśnie później też wychodzi na zewnątrz [Fok_Eduk_2].

Odpowiednie metody zarządzania, efektywna komunikacja oraz sprawna współpraca interdyscyplinarna wiążą się także z możliwościami rozwoju. Wśród istotnych kwestii respondenci diagnozowali zagrożenia związane z niskimi wynagrodzeniami, brakiem decyzyjności pracowników czy niezdolnością do ponoszenia konsekwencji. Jeden z kierowników edukacji podkreślił, że społeczna odpowiedzialność muzeum to jest także budowanie wewnętrznego społeczeństwa muzealnego opartego na relacjach, w odpowiednich warunkach pracy. Według niego rozwój instytucji i jej pracowników jest zależny od zaangażowania zatrudnionych osób, które charakteryzuje chęć przychodzenia do pracy, świadomość wspólnych celów i realizacji ważnej misji.

W przypadku muzeów myślę, że jest to istotne, bo wydaje mi się, że te płace w muzealnictwie w Polsce nie są jakimiś płacami bardzo wysokimi, więc sukcesem muzeum jest jego zespół. Żeby ten zespół chciał pracować, żeby realizował zadania, to musi mieć stworzone odpowiednie warunki do tego, musi mieć możliwość realizowania własnych pasji, swoich propozycji merytorycznych. Myślę, że to jest istotne też, żeby dać pracownikom muzeum szansę na rozwój [Muz_6_KierEdu].

Interesującym przykładem była relacja edukatora ukazująca potrzebę empatii wobec współpracowników. Ten przykład, ściśle związany z sytuacją nawiązującą do działań edukacyjnych, podkreśla efekt, jaki relacja z publicznością może wywoływać wobec rozwoju zespołu pracowników. Opowiedział on o pracowniku zewnętrznej agencji ochrony pilnującym w muzeum ekspozycji. Ze względu na to, że angażował się w rozmowy na temat zbiorów z publicznością, był negatywnie oceniany przez swoich przełożonych. Dzięki współpracownikom w muzeum dostał jednak możliwość zatrudnienia jako edukator, co wpłynęło na poprawę jego warunków pracy, a także rozwój osobisty.

W pewnym momencie któryś z opiekunów galerii powiedział: „Ej, weź ty się po prostu zgłoś do rekrutacji na animatora", i facet, fantastyczny starszy mężczyzna, przeszedł z bardzo kiepsko płatnej pracy, w której się pracuje w tym trybie 24/48, do bardziej ludzkiego trybu pracy, gdzie już faktycznie pracował w młodszym środowisku, bo z animatorami, którzy często są tuż po maturze, pracował z dzieciakami. Czasem znajduje [się] taka perełka, gdzie się wyciąga takiego człowieka i on jest fantastycznym edukatorem [Fok_Eduk_7].

Rozwój instytucji, według respondentów, łączy się z rozwojem osobistym muzealników. Ze względu na podstawowe działanie, które polega na pracy z kolekcją, zbiorami, wspomnieniami czy zabytkami, wymaga on szczególnej uważności i empatii wewnątrz muzeum jako warunku rozwoju w relacji z publicznością.

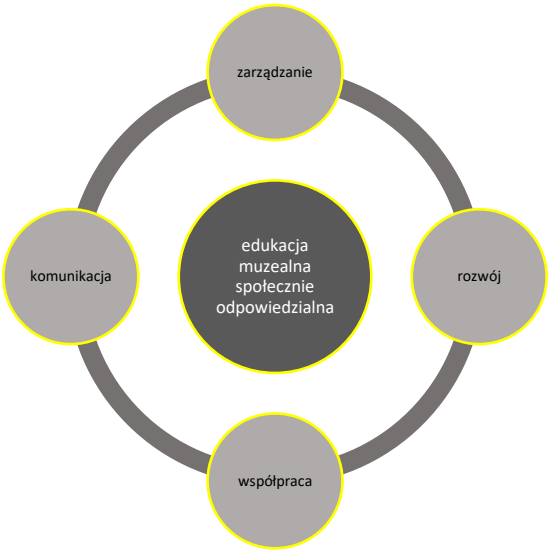
Jedna ważna rzecz, o której mówiono tutaj, w Ameryce Łacińskiej, od dawna, to to, że społeczna rola muzeów powinna zacząć się od ich własnych pracowników [Fok_INT_1_2].

Na zakończenie można dodać, że omawiane poszukiwania, rozważania i koncepcje charakteryzujące społeczny świat muzealnictwa w Polsce pojawiają się także w międzynarodowych analizach, zwłaszcza podczas prowadzonej przez ICOM dyskusji na temat nowej definicji muzeów i związanych z tym negocjacji. Szersza, międzynarodowa perspektywa pozwala zatem z uważnością i cierpliwością prowadzić działania dotyczące strategii, zarządzania i rozwoju polskich muzeów.

Debata na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej, która może być realizowana w interakcjach wewnętrznych, stanowiła dla respondentów wywiadów pogłębionych oraz uczestników badań grupowych rodzaj zaskoczenia. Skłaniała do refleksji i uruchamiała sekwencje skojarzeń i analiz pozwalających spojrzeć na cały zespół pracowników muzeów bez wyróżniania ich kompetencji. Jako ostatnia arena analizowana w drugiej części omówienia wyników badań agregowała także przemyślenia i konkluzje ujęte w poprzednio omawianych arenach. Syntetyzowała także negocjacje dotyczące wielu wcześniej zdiagnozowanych obiektów granicznych.

Wśród ważnych wątków, poza zagadnieniami zarządzania, współpracy, komunikacji i rozwoju, w ramach tej areny poruszona została kwestia przejrzystości i wiarygodności niezbędnej w muzeach do tego, by w sposób strategiczny myśleć o ich rozwoju jako instytucji demokratycznych i inkluzyjnych (Rys. 15).

Rys. 15. Cztery obszary zagadnień związanych z potrzebami rozwoju muzealników, zdiagnozowane podczas rozmów na temat społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych.



Źródło: opracowanie własne.

Instytucja nie tylko na zewnątrz prowadzi działania, które byśmy określili jako odpowiedzialne społecznie, ale ona też ma odpowiedzialność społeczną wpisaną w tożsamość, ona bardzo konsekwentnie i na zewnątrz, i wewnątrz realizuje jasno określone zasady [Fok_PL_2_3].

W tej perspektywie instytucje, które potrafią podejmować refleksję na swój temat, minimalizować ryzyko i zagrożenia finansowe oraz wizerunkowe, a także starają się angażować pracowników, dbają o atmosferę przejrzystej i spójnej komunikacji i opierają się na wspólnych wartościach, stają się miejscami nie tylko edukowania, ale też kształtowania. Poprzez własną formację są gotowe do kreowania i oferowania właściwych narzędzi do kształcenia odbiorców.

Podsumowanie debat toczonych na arenach 1-7

Druga część była analizą koncepcji, jakie według uczestników badań funkcjonują w społecznym świecie muzealnictwa na temat tego, czy i jak edukacja muzealna może być społecznie odpowiedzialna w stosunku do pozostałych pracowników instytucji. Omówione wyniki zostały ukazane w ramach siedmiu aren debat:

arena nr 1. Debata na temat zmieniającej się roli i zadań edukacji muzealnej w realizacji misji muzeów;

arena nr 2. Debata na temat zagadnień finansowych związanych z edukacją muzealną;
arena nr 3. Debata na temat statusu i tytułów pracowników edukacji muzealnej;
arena nr 4. Debata na temat relacji między funkcją edukacyjną a wystawienniczą;
arena nr 5. Debata na temat infrastruktury zaprojektowanej z myślą o działalności edukacyjnej w muzeach;
arena nr 6. Debata na temat edukacyjnej działalności muzeów w okresie pandemii wirusa Covid-19;
arena nr 7. Debata na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych.

Areny te są przestrzenią sporów, dyskusji i negocjacji nie tylko na temat wyzwań związanych z rozwojem muzealnictwa, które jako priorytet może traktować swoją funkcję edukacyjną. Są także obszarami ścierania się wizji aktorów wobec aktualnie zachodzących zmian w polskim i międzynarodowym muzealnictwie, które można określić jako proces uspołeczniania się muzeów. Jest to proces, który wiąże się z koniecznością pracy zespołowej, projektowej, interdyscyplinarnej, uwzględniający liczne potrzeby jego twórców, uczestników i odbiorców. Obszar edukacji i związani z nim pracownicy mogą w tym działaniu odgrywać istotną rolę dzięki swoim kompetencjom, wykształceniu i wiedzy stale pozyskiwanej od zwiedzających. Warunkiem jest jednak chęć i umiejętność współpracy zespołów muzealnych pracujących z uwzględnieniem wspólnych wartości.

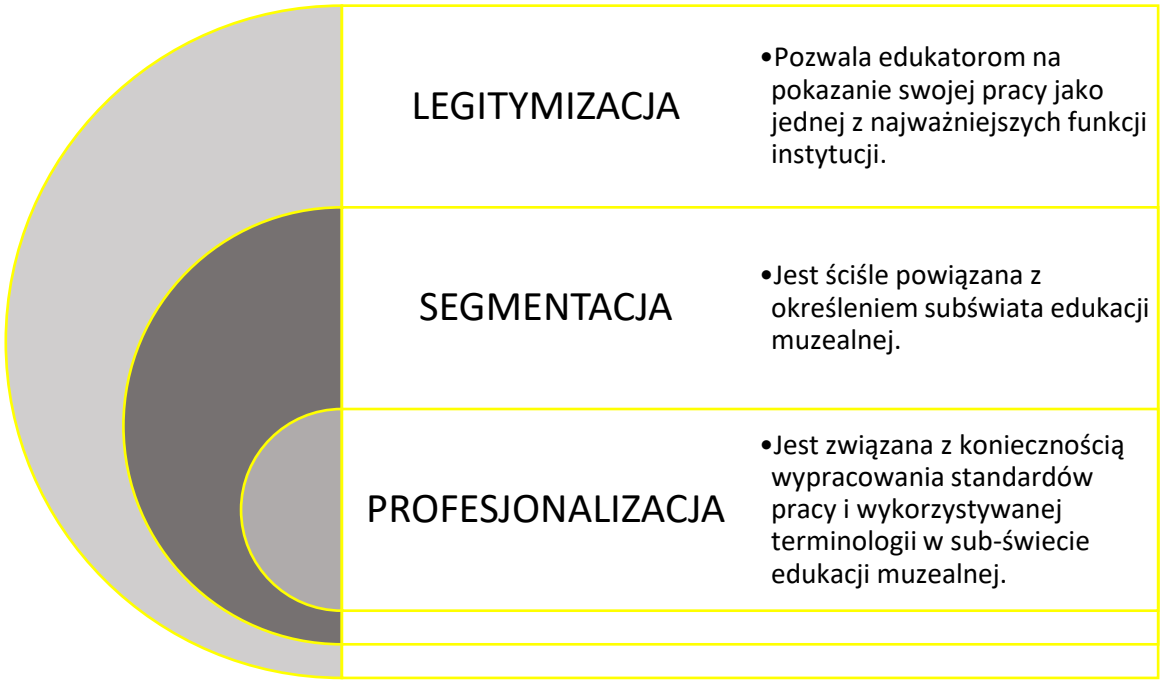
Zdiagnozowane areny ukazują także negocjacje, jakie toczą się w środowisku muzealników wokół subświata, którym jest edukacja muzealna, w ramach trzech najważniejszych procesów społecznego świata (rys. 16). Są to:

1. Proces legitymizacji działalności edukacyjnej muzeów, który pozwala edukatorom na pokazanie swojej pracy jako jednej z najważniejszych funkcji instytucji. Dokonuje się on dzięki trosce o odpowiednią infrastrukturę, warunki zatrudnienia, praktykowaną terminologię i zachowywanie szacunku wobec swoich doświadczeń, osiągnięć i możliwości.
2. Proces segmentacji działalności edukacyjnej muzeów. Jest on ściśle powiązany z określeniem subświata edukacji muzealnej. Stanowi efekt negocjowania pozycji edukatorów i funkcji edukacyjnej wobec obiektów granicznych, którymi są: pozycja w hierarchii zatrudnień oraz pozycja w hierarchii priorytetów instytucji, udział w procesie

organizacji wystaw, właściwa infrastruktura zaprojektowana z myślą o działalności edukacyjnej.

3. Proces profesjonalizacji działalności edukacyjnej muzeów. Związany jest on z koniecznością wypracowania standardów pracy i wykorzystywanej terminologii w subświecie edukacji muzealnej. Wynika z wieloletniej pracy osób związanych z edukacją na rzecz jej uwiarygodniania, polegającej na trosce o budowanie relacji z publicznością i szukaniu sposobów na zaangażowanie jej w rozwój muzeów.

Rys. 16. Trzy główne procesy subświata edukacji muzealnej w społecznym świecie muzealnictwa.



Źródło: opracowanie własne.

Analizowane procesy stanowią istotną bazę umożliwiającą pogłębienie refleksji na temat potrzeb, które diagnozują muzealnicy odnośnie do rozwoju swoich instytucji. Edukacja muzealna, która mogłaby być traktowana jako filar działalności muzealnictwa, szczególnie dzięki doświadczeniom wynoszonym z okresu pandemii wirusa Covid-19, stwarza sposobność do redefiniowania misji, wizji, celów i priorytetów działalności oraz służących im metod i kanałów komunikacji. Wiarygodność przekazu formułowanego przez muzea wobec publiczności jest możliwa jedynie wtedy, kiedy wynika z wewnętrznych procesów opartych na przemyślanej strategii.

7.3 Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych

Ostatnia część omówienia wyników badań dotyczy koncepcji wobec społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w relacjach zewnętrznych. Stanowią je wszelkie formy interakcji pomiędzy instytucją a odbiorcami, czyli pomiędzy muzeum a zwiedzającymi. Zaangażowani są w te relacje aktorzy subświata edukacji muzealnej, pozostali aktorzy społecznego świata muzealnictwa oraz publiczność. Publiczność tę można podzielić w sposób najbardziej podstawowy na grupy zorganizowane oraz indywidualnych zwiedzających.

Dzięki wnioskom wynikającym z badań uwarunkowań formalnych determinujących organizację i perspektywy rozwoju edukacyjnej funkcji muzeów w części pierwszej oraz analizie toczących się negocjacji w obszarze zdiagnozowanych aren w części drugiej można stwierdzić, że publiczność stanowi o istocie rozwoju muzealnictwa. Bez zwiedzających muzeum nie może w pełni funkcjonować. Trzecia część omówienia wyników badań jest zatem dopełnieniem rozważań na temat roli i zobowiązań edukacji muzealnej. Oprócz realizowania przez edukację muzealną wizji, która może mieć charakter służebny, centralny lub autoteliczny, w społecznym świecie muzealnictwa toczą się liczne debaty dotyczące zaangażowania edukatorów w realizację misji muzeów. Niezbędne jest zatem rozszerzenie tych dyskusji o głosy i wypowiedzi publiczności. Współtworzą one bowiem trzecie, po muzeum jako instytucji i muzeum jako społeczności pracowników, pole działalności edukacji muzealnej, jakim jest społeczność zwiedzających.

Opisanie relacji między muzeum, za pośrednictwem edukacji muzealnej, a zwiedzającymi umożliwia uchwycenie wartości tego dialogu z pożytkiem dla jego obu stron. Interpretacja zachodzącej komunikacji symbolicznej i analiza procesów konstruowania działań mogą być traktowane jako swoisty punkt wyjścia i stanowić szansę na wzajemne zrozumienie realizowanych projektów i potencjalną ich modyfikację w przyszłości. Symbole powstające w wyniku wzajemnych interakcji mogą zaś mieć duży potencjał dla instytucji muzealnych planujących rozwój uwzględniający potrzeby wszystkich zaangażowanych stron.

To jest podstawowy element misji muzeum: doprowadzanie do sytuacji, w którym jest akt postrzegania i swoiste stwarzanie społeczne tych dzieł, tych tekstów kultury, tych historii, które w muzeum przechowujemy [Muz_6_Nadz].

W celu weryfikacji hipotez w ramach analizy zbadanego materiału określono kolejne areny, w ramach których prowadzone są debaty zarówno przez aktorów społecznego świata

muzealnictwa, jak i przez zwiedzających. Zdiagnozowane obiekty graniczne stanowią punkt wyjścia do dyskusji na temat potrzeb muzealnych gości oraz ich refleksji na temat szans i zagrożeń dla muzeów. Jest to również związane z próbą opisywania przez nich koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej.

Koncepcja społecznych światów, zakładająca nieustanne toczenie się rozmów i podejmowanie prób poszukiwania właściwych rozwiązań, uwzględniających wiele punktów widzenia, jawi się w tym miejscu jako odpowiedź na wyzwania stawiane muzeom przez decydentów, samych muzealników i społeczeństwo. Wszelkie zaś sposoby interpretacji i definiowania działań umożliwiają traktowanie ich jako warunku istnienia symbolicznego środowiska, jakim są muzea. Ich trwanie i szansa na rozwój są zależne od zachodzących procesów i toczących się na temat obiektów granicznych dyskusji.

Arena 8[176]. Debata dotycząca typologii odbiorców edukacyjnej oferty muzeów

Jedną z najważniejszych kwestii jest uporządkowanie wiedzy na temat typów odbiorców korzystających z edukacyjnych propozycji muzeów. Usystematyzowanie jej może być o tyle trudne, że poglądy wyrażane w ramach tej areny zdecydowanie różnią się między sobą. Polaryzacja ta jest między innymi efektem negocjowanej roli i pozycji w hierarchii ważności funkcji edukacyjnej w muzeach. Nieustannie w kolejnych wątkach w ramach omawianych wyników wraca zagadnienie priorytetyzacji działalności edukacyjnej. Przytoczona poniżej wypowiedź osoby odpowiadającej za promocję w muzeum jest przykładem na to, jak niezwykle trudno jest kształtować wyraźny i konkretny wizerunek edukacji, jeśli w oczach współpracowników zajmuje ona niestabilną pozycję, sytuując się pomiędzy rolą służebną a centralną. Tym samym może pojawiać się pytanie o to, kim jest zwiedzający. Może być odbiorcą wystawy, uczestnikiem projektów i działań edukacyjnych, jak również łączyć obie te funkcje.

Odbiorcę trzeba zachęcić do tego, żeby do nas przyszedł. Ze strony promocji to dla nas te działania są bardzo ważne, bo pozwalają nam przyciągnąć różnych ludzi i to sprecyzowanych, w różnych grupach społecznych. Ale te działania są dodatkiem do wystawy. Wystawa jest głównym produktem, działania edukacyjne są dodatkowym produktem, aczkolwiek pozwalają wyjść szerzej poza ramy tej wystawy. Często na wystawę ktoś przychodzi raz i potem już nie wraca, bo tą wystawę już widział. Natomiast działania edukacyjne sprawiają, że ludzie wracają

[176] Numeracja aren w części trzeciej stanowi kontynuację numeracji aren z części drugiej w celu uniknięcia ryzyka powielenia numerów aren w prowadzonej narracji oraz w następujących po niej wnioskach.

z powrotem do muzeum, bo przychodzą jeszcze na jakieś wykłady, na warsztaty. Dzięki tym działaniom edukacyjnym muzeum tak naprawdę żyje [Muz_7_Prom].

W świadomości edukatorów i pracowników działów związanych z edukacją muzealną każdy zwiedzający i potencjalnie zwiedzający, zarówno cyfrowo, jak i w rzeczywistości realnej, jako odbiorca treści i komunikatów podawanych przez muzea jest ważny. Istotne są osoby zwiedzające indywidualnie i grupy zorganizowane. Tym samym według pracowników związanych z edukacją w muzeach wszystkich zwiedzających należy traktować jako potencjalnych odbiorców edukacji muzealnej. Opisane w podsumowaniu poprzedniej części procesy zachodzące wokół subświata edukacji muzealnej, podkreślające zmieniającą się funkcję edukacji, również implikują taką perspektywę. Jeśli edukacja muzealna powinna stanowić jeden z głównych filarów współczesnego muzealnictwa, łącząc się ściśle z pozostałymi zadaniami: wystawiennictwem, ochroną i konserwacją, to tym samym wszyscy zwiedzający powinni być traktowani jako jej potencjalni odbiorcy.

Dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeów? Dla wszystkich grup. (…) Po prostu chodzi o to, że musi być oferta równa dla wszystkich, ponieważ jeślibyśmy się skupili na małych dzieciach, to zaraz byśmy mieli tutaj młodzież pod drzwiami, że dlaczego tylko małe dzieci. A dlaczego nie my? I wtedy byłoby zapotrzebowanie na młodzież. [Oferta] Musi być dla wszystkich [Muz_8_Eduk].

Aktorzy subświata edukacji muzealnej, angażując się w pozostałe obszary działalności muzeów, zakres swoich kompetencji traktują bardzo szeroko. Zatem ich praca nie jest zawężona jedynie do animacji czy koordynacji zorganizowanych grup odbiorców, lecz obejmuje także dostosowanie całej wiedzy oferowanej przez muzea do potrzeb zwiedzających. Wiąże się to z opisywaną również w poprzedniej części koncepcją współtworzenia przez pracowników edukacji scenariuszy wystaw, aranżacji przestrzeni, dostosowywania treści czy opracowywania pomocy dydaktycznych dostępnych w galeriach.

Dyskusja na temat typów grup odwiedzających muzea jest zatem także areną negocjacji roli i zakresu pracy edukacji muzealnej w kształtowaniu relacji muzeów z publicznością. Jak zauważył jeden z respondentów, będący dyrektorem muzeum, warto podkreślić konieczność edukowania odbiorcy poprzez umiejętne prowadzenie narracji. W swojej krótkiej wypowiedzi dwa razy użył jednak określenia „przede wszystkim", wskazując jako priorytet najpierw ogół zwiedzających, a następnie młode pokolenie.

Same oczy jak zobaczą, nic to komuś nie da. Trzeba mu o tym powiedzieć, trzeba go z tego wyedukować, trzeba mu to przedstawić. (…) Przede wszystkim działalność edukacyjna mówiąca ludziom, po co jest to muzeum, dlaczego akurat jest tutaj stworzone i jaką ono ma misję dla odbiorcy. Tak że przede wszystkim edukacja i przede wszystkim edukacja dla młodego pokolenia. Bo dzisiaj każde muzeum ma obowiązek edukować, przedstawiać to, co najlepsze było, nawet może i najgorsze, ale to, co było, to, czym żyli ludzie 50 czy 200 lat temu [Muz_4_Dyr].

Stale jeszcze funkcjonuje przekonanie o konieczności zawężania działalności edukacyjnej w muzeach do osób najmłodszych lub grup szkolnych. Także przytoczona wypowiedź dowodzi braku ugruntowanego przekonania odnośnie do szerokiej skali działalności edukacyjnej muzeów. Takie stereotypowe myślenie może stanowić zagrożenie dla rozwoju danej instytucji. Rzutuje na ograniczenie możliwości promocyjnych, powoduje konieczność nieustannego tłumaczenia swojej działalności innym pracownikom i zawęża tym samym zwiedzającym możliwości poznawcze. Edukacja muzealna, negocjując wśród współpracowników świadomość na temat typologii grup zwiedzających, wspiera tym samym potrzeby samych zwiedzających związane z różnorodnością treści i formy przekazu.

Na pewno edukacja jakoś tak w pierwszej chwili kojarzy się przede wszystkim z młodzieżą szkolną i z dziećmi. Natomiast w naszym muzeum edukacja, działania edukacyjne są tak samo ważne też dla osób dorosłych. Staramy się też, żeby te warsztaty i te działania edukacyjne nie były po prostu tylko skierowane do osób w szkołach, tylko żeby organizować też coś, co zaciekawi osobę dorosłą. Żeby przychodząc do muzeum, mogła jakoś poszerzyć swoją wiedzę na temat sztuki, nabyć nowe umiejętności związane ze sztuką [Muz_7_Prom].

Poza programami i pomocami skierowanymi do grup szkolnych, rodzinnych czy dziecięcych muzea mają propozycje dla młodzieży, dorosłych, seniorów, dla osób z dysfunkcjami wzroku czy słuchu, z chorobami neuroróżnorodnymi, a także dla turystów i osób z zagranicy. Oferowane są wydarzenia dla wybranych grup zawodowych. Ta różnorodność oferty i świadomość na temat wymagań poszczególnych grup odbiorców pojawiły się w muzeach dopiero w ostatnich latach i nadal nie stanowią w Polsce standardu. W jednym z muzeów dyrektor opowiadał, że spotkania dla seniorów dopiero zaczęły być realizowane w kierowanej przez niego instytucji i cieszą się dużym zainteresowaniem. Wymaga to od jego zespołu opracowania nowych koncepcji, uwzględniających poza częścią merytoryczną również kwestie organizacyjne, takie jak przerwa na kawę dla seniorów. Jest jednak przekonany o konieczności dywersyfikowania oferty.

Jest taka dobra działalność edukacyjna dla dorosłych. Powiem szczerze, kilka razy się wybierałam, natomiast zwykle to było popołudniami w tygodniu roboczym, gdzie strasznie dużo różnych rzeczy w normalnych czasach mamy. Niestety, nie dałam rady [Muz_7_Gość].

Kolejną istotną kwestią w kontekście troski edukacji muzealnej o komfort pobytu w muzeach wszystkich grup odbiorców jest jej zaangażowanie nie tylko w przygotowanie i realizację warsztatów czy lekcji muzealnych, wykładów czy spotkań, lecz także w pozostałe działania instytucji, które stanowią o jego inkluzyjności.

To nie jest tak, że zorganizujemy tylko program do wystawy. My chcemy, żeby muzeum miało wizerunek dostępnego dla wszystkich i jako edukacja czujemy się za to odpowiedzialni [Muz_7_KierEdu].

Wśród tych działań, na podstawie przeprowadzonych badań, trzeba wymienić zagadnienia takie jak: zaangażowanie w dostosowanie budynku muzeum do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, koordynacja lub współpraca przy powstawaniu treści do audioprzewodników dla dzieci i dorosłych, w tym także audiodeskrypcji dla osób z dysfunkcjami słuchu, koordynacja lub współpraca przy opracowywaniu treści do mediów społecznościowych, na strony internetowe oraz do repozytoriów cyfrowych udostępniających zdigitalizowane zbiory, koordynacja lub współpraca przy powstawaniu materiałów audiowizualnych, zaangażowanie w opracowywanie treści oraz formy przekazu towarzyszącego ekspozycjom, projektowanie i wdrażanie pomocy dydaktycznych towarzyszących wystawom, w tym także tyflografik dla osób z dysfunkcjami wzroku, opracowywanie i koordynacja cyklicznych projektów angażujących publiczność, również takich, które wiążą się z powstawaniem wystawy, opracowywanie i koordynacja projektów zakładających współpracę z lokalną publicznością, koordynacja muzealnego wolontariatu czy koordynacja archiwum społecznego związanego z danym muzeum, uwzględniającego archiwalne zdjęcia, dokumenty i wspomnienia zwiedzających.

Szeroka skala działalności pracowników związanych z edukacją muzealną implikuje konieczność poznania typologii zwiedzających. Oddaje także sens idei zakładającej, że każdy zwiedzający muzeum staje się jednocześnie potencjalnym odbiorcą szeroko rozumianej edukacyjnej oferty muzealnej. Zwiedzający ma zatem możliwość skorzystania z oferty, lecz nie jest to obowiązkowe. Można tę perspektywę traktować jako przejaw troski o komfort i satysfakcję muzealnych gości. Punktem odniesienia dla kierunków rozwoju polskiego muzealnictwa są doświadczenia zagranicznych muzeów. Poniższa wypowiedź muzealnika

z Estonii pozwala kształtować wyobrażenia wobec potrzeb zwiedzających, którzy bez względu na wiek poszukują w muzeum zarówno wiedzy, jak i możliwości rozrywki.

Myślę więc, że w Kumu postrzegamy edukację jako coś, co ma związek z całą publicznością. Mówiąc o edukacji muzealnej, nie mamy na myśli tylko dzieci w wieku szkolnym, grup szkolnych i lekcji muzealnych, ale tak naprawdę myślimy o wielu różnych działaniach, które robimy dla publiczności i z publicznością. Tak więc postrzegam muzeum jako dobre miejsce na nieformalną edukację, która łączy się z rozrywką, ponieważ oczywiście chcemy zainteresować nami publiczność. Jesteśmy muzeum kultury, więc jest to ważne dla nas, żeby zwiedzający zobaczyli, że u nas jest interesująco. Że muzeum coś oferuje, że ich bawi. Myślę, że z tego powodu mówimy o edukacji, ale jest to bardziej mieszanka edukacji i rozrywki. I na pewno widzimy, że nasza grupa docelowa zaczyna się od niemowląt, a kończy na starszyn wieku. Tak więc edukacja to zdecydowanie bardzo szerokie pojęcie w naszym muzeum [Fok_INT_2_3].

Można by zatem, poza podziałem na indywidualnie zwiedzających i grupy zorganizowane, zaproponować dodatkowe rozróżnienie na zwiedzających, którzy intencjonalnie korzystają z oferty edukacyjnej, oraz zwiedzających nieintencjonalnie korzystających z oferty edukacyjnej muzeum.

W instytucjach uwzględniających znaczenie i wagę zaangażowania pracowników związanych z edukacją w rozwój i realizację misji nie ma konieczności systematyzowania grup odbiorców na korzystających z oferty edukacyjnej lub z niej niekorzystających. Przy założeniu, że muzeum jest instytucją o charakterze edukacyjnym, każdy zwiedzający może być odbiorcą jego oferty edukacyjnej, także nieświadomie. Odpowiedzialnością zaś rozwijających się współcześnie muzealnych instytucji może być takie projektowanie programu, by wszyscy zwiedzający mogli komfortowo spędzać w nich czas. Zdaniem respondentów podziały na zorganizowane grupy odbiorców programów edukacyjnych wprowadzane przez muzea mogą służyć odpowiedniemu dobraniu treści, narzędzi i form przekazu.

Wydaje mi się, że te takie czołowe muzea tak aktywizują się bardzo w kierunku różnych grup [Muz_6_Gość].

Zaproponowany podział zwiedzających może zatem zależeć od sześciu kryteriów:

1. sposobu udziału (grupowego lub indywidualnego);
2. formy uczestnictwa (cyfrowej lub rzeczywistej);
3. wieku;
4. typu kształcenia (formalnego, pozaformalnego, nieformalnego);
5. szczególnych potrzeb (wynikających z wieku, typu niepełnosprawności, chorób

neuroróżnorodnych, przynależności do mniejszości czy z powodów finansowych);

6. języka komunikacji.

W podsumowaniu perspektywy wskazywanych w ramach debaty o typologii zwiedzających muzea i korzystających z ich oferty edukacyjnej wybrzmiewa, że jest to zagadnienie ściśle związane ze świadomością danego muzeum na temat jego funkcji i możliwości edukacyjnych.

Instytucje, które uwzględniają zewnętrznych interesariuszy w tworzeniu strategii muzeum, traktują zwiedzającego podmiotowo i starają się kształtować przyjazną dla niego przestrzeń. Oznacza to integralną koncepcję, w której każdy zwiedzający ma szansę i możliwość korzystania z edukacyjnej pomocy i oferty, lecz nie jest do tego zobligowany.

Arena 9. Debata na temat potrzeb osób zwiedzających muzea

W celu prowadzenia sprawnej i efektywnej komunikacji pomiędzy instytucją a publicznością obie strony dialogu powinny mieć poczucie, że są słyszane. Jak wynika z przeprowadzonych badań, muzea, chcąc zapewnić wysoką frekwencję na wystawach i w programach im towarzyszącym, coraz częściej podejmują starania mające na celu zrozumienie potrzeb zwiedzających. Nie jest jednak powszechne prowadzenie w polskich muzeach regularnych projektów badawczych związanych z publicznością, mimo zauważalnej świadomości takiej potrzeby w gronach muzealników, szczególnie dyrektorów, pracowników związanych z marketingiem, promocją i edukacją. Muzea nie zatrudniają specjalistów w dziedzinie badań społecznych ani nie dysponują budżetem na takie cele. Przypadki prowadzenia takich analiz należy uznać za sporadyczne. Związane są one zazwyczaj z koniecznością realizacji badań na potrzeby aplikowania o granty, ponieważ bywa to formalnym wymogiem programu dotacyjnego.

Zwiedzający nie mają oni poczucia, że są słuchani przez muzea. Podczas prowadzonych badań padały sformułowania takie jak: „muzea są robione przez muzealników dla muzealników", „wystawy są zrozumiałe tylko dla wąskiego grona", „muzeum ciągle powtarza te same błędy".

Uważam, że część muzeów jest zrobiona przez muzealników dla muzealników, a nie dla ludzi. Nie ma tego testowania takiego, co rzeczywiście ludzi zwykłych interesuje, tylko jest to zbyt profesjonalnie i naukowo podane [Muz_2_Gość].

Także sama publiczność proponuje, by muzea realizowały swoją strategię na podstawie badań. Dla zwiedzających udział w badaniach staje się możliwością wyrażenia poglądów, zaproponowania zmian, zwrócenia uwagi na szczególne zagadnienia. Podczas prowadzonych wywiadów respondenci chętnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami odnośnie do funkcjonowania muzeów, ale stwierdzali także, że mają niewiele możliwości, by przekazać podobne refleksje muzealnikom.

Przeglądając oferty, mam wrażenie, że to jest oferta, która ma przede wszystkim być konkurencją dla tych wszystkich multimedialnych rozrywek. Muzeum nie ma być konkurencją, to ma być dodatkowa opcja. Tak samo jak nie oczekujemy, że w teatrach będą tylko nowoczesne sztuki. Z muzeami chciałabym, żeby to było podobnie, czyli żeby było szerokie spektrum zajęć. Różne są możliwości, nie da się tego opisać jednym słowem. To jest tak różnorodna specyfika nawet miejsc, które się ogląda, że te oczekiwania, które są względem muzeów, to myślę, że najlepiej byłoby zbudować, proponując takie zwykłe rozwiązanie w postaci audytu czy badań [Muz_3_Gość].

Warto zwrócić uwagę, że respondenci podczas prowadzonych rozmów na tematy związane z zagadnieniami edukacyjnymi w muzeach chętnie dzielili się także ogólnymi spostrzeżeniami dotyczącymi funkcjonowania instytucji. Jako problemy i trudności zauważane w muzeach przez respondentów podczas badań należy wymienić:

- brak rzetelnej informacji,
- brak kompetencji miękkich pracowników pierwszego kontaktu (pracujących w kasach, informacji, ochronie, szatniach),

Przede wszystkim jednak właśnie w takim bezpośrednim kontakcie chyba brakuje takiej zwykłej życzliwości. Nie nadmiernej uprzejmości, tylko zwykłej życzliwości, i takiej rzetelnej informacji [Muz_3_Gość].

W muzeach brak jest takiego poczucia, że osoba, która przychodzi zwiedzać, to nie jest intruz [Muz_2_Gość].

- zbyt dużą opresyjność osób pilnujących ekspozycji,

Nie lubię, a niestety często się to zdarza i to w takich nawet znaczących muzeach, niemiłego personelu pilnującego. Zdarza się, że ich jak gdyby interwencje są nadmiarowe w stosunku do sytuacji, typu nie podchodź nie dotykaj, ale jeszcze nikt nie podszedł i nie dotknął. Rozumiem, że trzeba pilnować, bo to jest dobro narodowe, ale to już tak wykracza poza taką ludzką kulturę i pewien savoir-vivre. To także zniechęca dorosłych, ale też dzieci. Takie traktowanie wynika z przewrażliwienia albo po prostu braku kultury danej osoby, trudno powiedzieć [Muz_6_Gość].

- brak komfortowej i bezpiecznej szatni,

- brak odpowiedniej liczby dobrze oznaczonych toalet,
- brak sprawnej organizacji przed wejściem na wystawy,

Drażnią mnie różne kwestie organizacyjne. Na przykład strasznie powolna i taka średnio miła obsługa w kasach i gigantyczne kolejki, które się do nich ustawiają [Muz_7_Gość].

- brak miejsc do parkowania wokół muzeum,
- oświetlenie uniemożliwiające komfortowe oglądanie obiektów,

Często na wystawach bywa także złe oświetlenie. Oczywiście rozumiem, że jak są obiekty na papierze, to niektóre obiekty wymagają specyficznego oświetlenia, ale czasami jest tak, że to oświetlenie jest niezbędne, żeby coś zobaczyć. (…) To są takie drobne rzeczy, które na pewno też mają wpływ na całokształt odbioru. Czasami nie można zastosować innego ze względu na obiekty, jestem świadoma tego, natomiast czasami można, ale tego się nie robi. A szkoda [Muz_1_Gość].

- brak rozwiązań ułatwiających zwiedzanie z powodzeniem realizowanych w zagranicznych muzeach,

Porównując polskie i zachodnie muzea, to zupełnie też inne techniki używane są przy tym. U nas to jest przegadane. Też jest inne dostosowanie nawet do grupy wiekowej, więc my jeszcze jesteśmy trochę opóźnieni w tym wszystkim [Muz_2_Gość].

- brak czytelnych i zrozumiałych podpisów przy obiektach,

Nie lubię, jak jest numerek przy obiekcie i trzeba gdzieś szukać, co to jest. Tego bardzo nie lubię. A najgorzej, kiedy są niewyraźne podpisy, za małe albo nieczytelne. To już nie tylko starsza osoba ma kłopot z przeczytaniem, ale każdy może mieć trudność [Muz_2_Gość].

- zbyt mała liczba miejsc na warsztatach edukacyjnych,

Facebook pomaga też, ale najczęściej jest tak, że najpierw jest coś na stronie, a dopiero [potem] na Facebooku. Więc i tak już potem nie ma biletów [Muz_1_Gość].

W tej chwili dowiaduję się z listy mailingowej albo właśnie z oddzielnego maila na zasadzie takiej, żeby się szybko zapisać, bo skończą się miejsca [Muz_7_Gość].

O ile są miejsca, ale z tym, z tym jest zazwyczaj kłopot [Muz_2_Gość].

- ograniczone informacje na temat programu i organizacji muzeów w internecie.

Mimo świadomości potencjału polskich muzeów pojawiającej się w wypowiedziach

respondentów, nie brakuje głosów na temat zauważalnego braku rozwoju wielu instytucji muzealnych w Polsce. Dużymi wyzwaniami dla takich miejsc jest konieczność remontów, zmian w infrastrukturze, a także scenariuszu ekspozycji, a także nabycia nowych kompetencji przez pracowników. Szansę stanowią badania potrzeb publiczności i umiejętne wykorzystanie wyników do inwestycji w zmianę wizerunku, rozwój infrastruktury i nowy sposób myślenia zatrudnionych muzealników.

Dlaczego ktoś nie pomoże niektórym instytucjom? Są takie muzea, które umarły już dawno. One istnieją, ale nie żyją w ogóle. Tam się nic nie dzieje. Nie wiem, czy to jest tylko kwestia samych ludzi, czy to organów, które nimi zarządzają. Nie ma znaczenia, kto jest winny, ale bywają też takie wystawy porośnięte kurzem. I ten taki specyficzny zapach, którego też czasami trudno się jest pozbyć, takiej już starej wystawy, na której się nic nie dzieje, nic się nie zmieniło od chyba 140 lat [Muz_1_Gość].

Opisywane trudności nie są związane bezpośrednio ani z formułą, ani z organizacją zajęć edukacyjnych. Dotyczą one szerokiego spektrum doświadczeń zwiedzającego w kontakcie z instytucją. To dowód na to, że edukacja muzealna może odgrywać rolę mediatora pomiędzy publicznością a instytucją w celu wzajemnego zrozumienia szans i zagrożeń. Pracownicy związani z edukacją mogliby zatem pełnić istotną funkcję w procesach dotyczących badań publiczności. Dzięki nim możliwe byłoby określanie potrzeb zwiedzających, analiza frekwencji czy wyznaczanie dalszych kierunków działania instytucji. Oznacza to także gotowość danego muzeum jako organizacji do rozwiązywania zgłaszanych problemów, do traktowania ich jako szansy na poprawę i rozwój, a nie jako zagrożenia wizerunkowego. Jeden z respondentów, będący stałym uczestnikiem wydarzeń edukacyjnych, zwrócił uwagę, że zwiedzający, który nie zna danego muzeum, zazwyczaj czuje się zagubiony. By zbudować swoje poczucie bezpieczeństwa, potrzebuje zaspokoić pierwotne potrzeby, i dopiero wtedy jest w stanie odnaleźć się w muzeum jako przestrzeni zbiorów i zabytków. Błędem powielanym przez muza jest zapominanie o tym, co zazwyczaj świadczy o braku namysłu nad potrzebami publiczności.

Wszyscy pracujący w muzeum zakładają, że jeżeli ktoś z zewnątrz przychodzi na teren takiej placówki, to doskonale się orientuje. Kiedy jako uczestnik wydarzenia, którym jest podjęcie takiego trudu zwiedzania i poznawania nowego miejsca, muszę się zorientować, gdzie jestem, jaka jest oferta, to jestem przebodźcowana. To niestety nie jest jeszcze domeną wielu muzeów takie sprawne oferowanie informacji organizacyjnych. W nowym miejscu potrzebuję konkretnej informacji. Nie tyle sugerowany kierunek zwiedzania, chociaż to też jest ważne, ale przede wszystkim informacje podstawowe, takie gdzie jestem, gdzie mogę nabyć bilety, gdzie jest

toaleta. To takie rzeczy trywialne, ale w pierwszej kolejności chciałabym skorzystać z tych wszystkich możliwości, które dają mi później komfort zwiedzania. Toaleta, wypicie kawy, kupienie biletu, zorientowanie się w godzinach, ile mam czasu na zwiedzanie, ulotki, jeżeli są dodatkowe ścieżki tematyczne, dzięki którym można po prostu pobawić się trochę, wyszukując informacje [Muz_3_Gość].

Pracownicy działów edukacji podczas prowadzonych wywiadów wyrażali natomiast pogląd o braku zainteresowania pozostałych pracowników podejmowanymi przez nich próbami badań. Własnymi siłami starają się przeprowadzać ankiety wśród odbiorców czy ewaluacje zajęć, ale wyniki służą jedynie ich wewnętrznym potrzebom i aktorom subświata edukacji muzealnej. Jeden z edukatorów zauważył, że nie prowadzono w ich instytucji takich badań, lecz jest to jeden z punktów na liście projektów do wdrożenia, ponieważ może pomóc w zmianach i kształtowaniu ciekawszej oferty.

Ewaluacje, jeśli chodzi o lekcje muzealne, kiedyś prowadziliśmy, teraz nie, bodajże gdzieś chyba mamy zawieszone na stronie, ale prawie chyba nikt z tego nie korzysta. Jeśli chodzi o jakieś nowe cykle albo działania czy też konkursy, to te ewaluacje robimy, one nam właśnie służą po to, żeby zobaczyć, jak coś poszło, co się podobało, co się nie podobało, czy są jakieś właśnie uwagi. I to zazwyczaj robimy na koniec danego cyklu, żeby też ci ludzie mieli perspektywę nie jednych zajęć, ale właśnie tej całości. To nam właśnie pomaga w planowaniu na przykład kolejnej edycji: czy będziemy robimy coś tak samo, czy wniesiemy zmiany [Fok_Eduk_2].

Brak zainteresowania opiniami publiczności wśród współpracowników oraz osób zarządzających zauważali także pracownicy zajmujący się pilnowaniem bezpieczeństwa zbiorów. Pomimo że mają bezpośredni kontakt ze zwiedzającymi, nie są brani pod uwagę przy omawianiu zasad bezpieczeństwa czy trudności w zwiedzaniu. Nie są także podejmowane z nimi rozmowy na temat pytań, które zadają zwiedzający, zarówno w kwestiach organizacyjnych, jak i merytorycznych. Podczas prowadzonych wywiadów widoczna była sygnalizowana przez nich potrzeba dzielenia się swoją perspektywą, a także długoletnim doświadczeniem. Jednocześnie jednak zaznaczali, że nie przewidują, aby ich refleksje mogły być brane pod uwagę.

Warto w tym miejscu przytoczyć spostrzeżenia uczestników zajęć edukacyjnych, którzy podkreślali chęć dzielenia się przemyśleniami i konkluzjami z organizatorami. Zwiedzający, angażując się w relacje z muzeami, odczuwają bowiem potrzebę zrozumienia ich działań i koncepcji. Respondenci uczestniczący w badaniach akcentowali chęć bycia zauważonymi w tworzeniu programu danego muzeum, zgłaszali więc swoje uwagi i propozycje zmian. Zaznaczali, że możliwość wypowiedzi na temat funkcjonowania instytucji powoduje, że mogą

się czuć odpowiedzialni za daną instytucję.

To jest miłe, jeśli można się podzielić z pracownikami muzeum doświadczeniami, jakimiś uwagami na temat zajęć na przykład prowadzonych. Wtedy jest ten odbiór bezpośredni, więc dzięki temu może w nowym na przykład cyklu edukacyjnym się coś nowego pojawić. Zawsze dobrze, jak jest jakiś fajny motyw w postaci ankiety zadowolenia czy właśnie z samego muzeum, czy z zajęć. Oczywiście licząc na to, że ktoś czyta później te ankiety, zbiera i wprowadza zmiany [Muz_6_Gość].

Dla edukatorów natomiast możliwość dyskutowania z uczestnikami zajęć na temat ich pozytywnych i negatywnych wrażeń może okazać się pomocna. Minimalizuje bowiem liczbę pytań i wątpliwości przed realizacją kolejnego etapu projektu. Poczucie tworzenia programu wynikającego z przemyślenia i realnej analizy potrzeb staje się gwarancją powodzenia i adekwatności, a tym samym decyduje o sukcesie ich pracy.

Z osobami indywidualnymi mieliśmy taki cykl sobotnich warsztatów familijnych i przez chwilę podczas każdego spotkania słuchaliśmy, czego oni by chcieli jeszcze, co chcieliby od nas uzyskać, co ich interesuje, która sala, jakie obrazy. W ten sposób planowaliśmy kolejne działania dla grup indywidualnych [Fok_Eduk_3].

Uczestnicy zajęć edukacyjnych mogą stanowić reprezentatywną grupę muzealnej publiczności, która odczuwa chęć angażowania się w tworzenie strategii rozwoju muzeów w obszarze infrastrukturalnym, organizacyjnym i programowym. W celu wykorzystania tego potencjału muzea sukcesywnie pokonują bariery zarówno finansowe, jak i mentalne, aby prowadzić badania potrzeb publiczności. Nie stanowi to stałej praktyki w polskim muzealnictwie. Respondenci zaznaczali, że rzadko korzystają z możliwości badań oczekiwań i potrzeb czy doświadczeń zwiedzających.

W instytucjach muzealnych nie jest zauważana rola edukatorów jako jednego ze źródeł wiedzy na temat refleksji zwiedzających. Stosowane zaś przez pracowników działów edukacji badania w formie ankiet, obserwacji, zbierania danych, a także rozmów prowadzonych ze zwiedzającymi czy też ewaluacji służą jedynie do wewnętrznych celów subświata edukacji muzealnej.

Obiekt graniczny, którym są potrzeby osób zwiedzających muzea, implikuje liczne dyskusje w gronie muzealników i publiczności, ale ich analiza prowadzi do konkluzji, że wciąż brakuje spójnej koncepcji. Można jednak odnieść wrażenie, że nie wynika to ze skrajnie odmiennych poglądów respondentów, a raczej z braku wypracowania strategii uwzględniającej doświadczenia i możliwości poszczególnych aktorów społecznego świata

muzealnictwa.

Arena 10. Debata dotycząca dialogu edukacji muzealnej z publicznością

Obiektem granicznym kolejnej areny są metody i koncepcje dialogu wykorzystywane w komunikacji pomiędzy muzeum a publicznością. Dialog ten realizowany jest przede wszystkim za pośrednictwem edukacji muzealnej. Zaangażowani są w niego także inni aktorzy społecznego świata muzealnictwa, szczególnie z obszaru związanego z promocją czy komunikacją, ze szczególnym uwzględnieniem mediów społecznościowych. Jak wynika z obserwacji prowadzonych w toku pracy zawodowej, tworzone treści mają zazwyczaj, poza celami informacyjnymi, przede wszystkim cel edukacyjny. W trakcie realizowanych badań wybrzmiewały głównie refleksje i wypowiedzi związane z partycypacyjną działalnością muzeów, współpracą ze społecznością lokalną, dobieraną formą i metodami przekazu, a także kompetencjami osób prowadzących zajęcia. Stanowi to szeroką arenę społecznego świata muzealnictwa, ale należy zaznaczyć, że uwikłanych jest w nią wielu aktorów z różnych obszarów. Można wśród nich wymienić: twórców wystaw, edukatorów, osoby związane z obsługą widzów, pracowników odpowiedzialnych za wizerunek instytucji i publiczność.

Spójne perspektywy respondentów związanych z działami edukacji oraz dyrekcji, ukazują konieczność traktowania roli i wartości muzeów jako forum wymiany myśli, poglądów i doświadczeń. Takie spojrzenie pozwala na realizowanie strategii umożliwiającej zaangażowanie obu stron, w której każdy może mieć możliwość wypowiedzi i podjęcia współpracy, potrafi i chce wysyłać oraz odbierać komunikaty, a także odczuwać odpowiedzialność zarówno za dane miejsce, jak i wszystkich zainteresowanych. Równoznaczne jest to ze wzajemnym szacunkiem, empatią i demokratyzacją działalności w muzeach. Oznacza to zatem, że muzeum, jak wskazał jeden z uczestników badania grupowego, nie może sprawiać na odbiorcach wrażenia instytucji niedostępnej, narzucającej narrację, lecz być odbierane jako przestrzeń rozwoju, wymiany myśli i pogłębiania refleksji. W wypowiedzi tej zaproponowano też określenie muzeum mianem moderatora, co stanowi próbę opisania możliwości komunikacyjnych instytucji muzealnej. W tym ujęciu muzeum może być nie tylko stroną dialogu z publicznością, lecz także przestrzenią tworzącą warunki do prowadzenia dialogu.

Ukierunkowanie się bardziej w stronę odbiorców, rozumiane jako wiarygodność, to jest to, że w ramach społecznej odpowiedzialności i poruszania różnych wątków muzeum przyjmuje rolę nieautorytarną. Zrzeka się

możliwości tworzenia normatywnie pewnych rzeczy, narzucania, tylko wycofuje się o jeden, dwa kroki i przyjmuje rolę bardziej moderatora, aniżeli kogoś, kto stara się przekonać do swoich racji. I to jest też element tej wiarygodności w ramach społecznej odpowiedzialności muzeów. Muzeum nie będzie narzucać, ale będzie raczej platformą rozmowy, wymiany, i będzie brało na siebie funkcję moderatora, aniżeli kreatora pewnych zachowań i opinii [Fok_PL_2_7].

Respondenci wspominali także, że muzea mają wiele sposobów na prowadzenie ze zwiedzającymi komunikacji opartej na dialogu, należą do nich przede wszystkim działania edukacyjne zarówno incydentalne, jak i prowadzone w ramach programów cyklicznych. Podkreślano znaczenie projektów angażujących publiczność podczas lekcji muzealnych czy warsztatów, ale przyznawano, że największy efekt mogą jednak przynosić działania długofalowe. Duże znaczenie mogą mieć projekty polegające na współpracy z publicznością już podczas przygotowywania koncepcji i aranżacji wystaw. Przynosi to efekt w postaci rozgłosu medialnego czy zabiegów określanych jako marketing szeptany. Poza tym są to działania wpływające na budowanie potencjału publiczności na długo przed otwarciem danej ekspozycji. Dla muzeów stanowią też szansę wsłuchania się w potrzeby odbiorców. Zaangażowani uczestnicy takich przedsięwzięć, odczuwając odpowiedzialność za dany projekt, stają się jednocześnie jego wiernymi uczestnikami, ale także ambasadorami muzeów. Jak zauważyła jedna z rozmówczyń, nawiązując do jednego z ważniejszych w historii polskiego muzealnictwa, nagradzanego projektu „W muzeum wszystko wolno", warto, by muzea podejmowały ryzyko poddawania swoich działań krytycznej ocenom zwiedzających i konfrontowały je ze swoimi koncepcjami.

Wystawa w Muzeum Narodowym w Warszawie, której byłam wielką fanką, „W muzeum wszystko wolno", to była niesamowita inicjatywa. Dała takie szerokie spektrum spojrzenia. Mieliśmy grupę, która wchodziła do tych przepastnych magazynów i coś, co dla takiego muzealnika czy dla osoby, która pracuje w przestrzeni wystawy, nie jest wartością najważniejszą i właściwie, no, może stanowić uzupełnienie tylko jakiejś wystawy, to dla dzieci często stawało się sensem całego spotkania ze sztuką. I tak to trochę jest z tymi muzeami. Wydaje się im, że jakiś temat jest ciekawy, że musimy pokierować troszeczkę osoby, które chcą edukować się w danym kierunku, ale też jest warto po prostu skonfrontować to z oczekiwaniami dzieci i innych zwiedzających [Muz_3_Gość].

„W muzeum wszystko wolno" to tytuł zarówno 10-miesięcznego projektu, jak i wystawy, która była jego zwieńczeniem. Ideą tego procesu było zaangażowanie dzieci w wieku 6–14 lat, które w stałych grupach pod opieką edukatora-tutora poznawały wszystkie etapy tworzenia ekspozycji: od wyboru obiektów, określenia scenariusza, przez projektowanie

scenografii, komponowanie podpisów, tworzenie materiałów edukacyjnych, aż do organizacji konferencji prasowej i wernisażu oraz oprowadzania po wystawie. Mimo udziału dzieci i młodzieży w tym projekcie wystawa miała być skierowana do wszystkich grup zwiedzających. W ramach wniosków i rekomendacji stanowiących element ewaluacji projektu w 2016 roku, w której określono go jako „eksperyment", zaproponowano, by kontynuować tego typu nowatorskie działania, wykorzystując zdobyte już przez pracowników doświadczenie. Jednocześnie zwrócono uwagę na potrzebę zainteresowania nimi nie tylko mediów, lecz także badaczy i akademików. Aby minimalizować ryzyko stereotypowego traktowania muzeów, autorzy raportu zasugerowali by poprzez włączanie środowiska naukowego i rozwój podobnych projektów, możliwe stało się kształtowanie wśród społeczeństwa wyobrażenia o muzeach i trwała zmiana ich wizerunku[177]. W Muzeum Narodowym w Warszawie postulaty te nie zostały zrealizowane, niemożliwe było też dalsze badanie.

Koncepcja funkcjonowania muzeów i pracy muzealników oparta na umiejętności podejmowania efektywnego dialogu z publicznością nie może być zawężona jedynie do pracowników związanych z działalnością edukacyjną. Powinna być efektem strategii rozwoju instytucji i wynikać z decyzji i umowy aktorów społecznego świata muzealnictwa. Jak wynika z analizy, istnieje spójność w wypowiedziach respondentów odnośnie do konieczności wytyczenia kierunków przez zarządzających muzeami i otwartości pracowników wobec wszelkich działań, które podejmują instytucje, angażując zwiedzających. Najczęściej używanym określeniem dla takiej formy współpracy z publicznością jest „muzeum partycypacyjne" lub „partycypacyjna działalność muzeów". Istnieje jednak szereg rodzajów ryzyka, które muzeum mogłoby oszacować i podjąć trud zmierzenia się z nimi przed rozpoczęciem tego typu działalności. Są to wyzwania o charakterze finansowym, logistycznym i dotyczące dostępności zasobów ludzkich po stronie instytucji. Akcentowano także konieczność podejmowania świadomych decyzji ze strony dyrekcji, a także rzetelnego informowania pracowników w przypadku podobnych działań. Prowadzi to do wniosku o potrzebie bieżącej komunikacji na temat wspólnego określania celów wewnątrz zespołu, wynikających ze słuchania zwiedzających i odpowiadania na ich koncepcje, postulaty i potrzeby.

[177] Szostakowska, Magdalena, Pogoda Iwona (2016) *Ewaluacja projektu „W muzeum wszystko wolno". Raport*. http://www.mnw.art.pl/gfx/muzeumnarodowe/userfiles/_public/ewaluacja_projektu_w_muzeum_wszystko_wolno_raport.pdf [dostęp 15.03.2022].

Myślę: kiedy muzeum jest gotowe na przyjęcie takich partycypacji? Mnie się wydaje, że bardzo duży wpływ ma nasza otwartość i nasza świadomość i nasza wiedza, powiedzmy, że takie działania w ogóle są, że one są prowadzone i że one są potrzebne. Jakaś nasza wrażliwość też, ale nie chciałabym zapominać o gotowości organizacyjnej. Przez dwa-trzy lata ścieraliśmy się z taką myślą, czy podejmować działania partycypacyjne z naszymi sąsiadami. Czy mamy na to środki? Czy jest gotowość zasobów ludzkich? Dostępność osób, które chciałyby się tym zająć? Ale też czy mamy przestrzeń, by takie osoby chcieć zatrudnić? Mówię o tym specjalnie, bo oczywiście możemy powiedzieć, że to jest potrzebne, a kiedy uznamy, że to jest potrzebne, to to robimy. Ale często ścieramy się z takimi decyzjami budżetowymi. I to, co jest też ważne i też z własnego podwórka to mogę obserwować, to jest świadomość decydentów. Czy dyrektor, na przykład, który mówi: tak, róbmy takie działania, czy on jest do tego przekonany, bo to zna, czy jeśli nie zna, to ma na tyle zaufania do osoby, która się tym zajmuje, że mówi: dobra, spróbuj, najwyżej nam się nie uda? Także to wszystko składa się na taką gotowość do podjęcia działań czy decyzji, że chcemy się tym zajmować [Fok_PL_1_1].

Za ilustrację może posłużyć wypowiedź związana z gotowością instytucji muzealnych do podjęcia świadomej działalności partycypacyjnej, angażującej zwiedzających, organizatorów tego typu projektów, a także ich współpracowników. Zwrócona w niej została uwaga nie tylko na konieczność zadania sobie pytania o wartość takich działań, ale także znalezienia odpowiedzi, jacy są ich odbiorcy. Podkreślono jednak, że jest to możliwe jedynie wtedy, kiedy dana instytucja na wcześniejszym etapie podjęła trud zdefiniowania swojej misji na podstawie zbiorów i określonych perspektyw rozwoju. Sytuacja, kiedy muzeum podejmuje nieskoordynowane działania bez wcześniejszego przygotowania, ale także bez określenia zakładanych rezultatów może wręcz stanowić zagrożenie, ponieważ istnieje wtedy ryzyko zaprzepaszczenia potencjału dialogu z otoczeniem. Charakteryzując działalność partycypacyjną, wspomniano także o „budowaniu wspólnoty" i o znaczącym potencjale „budowania kapitału społecznego" po stronie muzealników, odbiorców i pomiędzy nimi. Zatem odpowiedzialne projektowanie procesu o charakterze partycypacyjnym uwzględnia rzetelne przygotowanie zespołu, zabezpieczenie środków finansowych, zorganizowanie zaplecza logistycznego oraz wypracowanie koncepcji odnośnie do celów i wszystkich zaangażowanych osób.

Dla kogo ważne są projekty partycypacyjne? To pytanie powinno być zadane po obu stronach – po stronie instytucji, zespołu, w szerszym gronie, na poziomie programu, strategii. To jest proces budowania kapitału społecznego, także prowadzący do budowania wspólnoty. Trzeba także zadać pytanie, do kogo byśmy chcieli to adresować. Ludzie poza muzeum mogą mieć zupełnie inne wyobrażenie. Pierwszą powinnością jest wsłuchanie się, jakie mają wyobrażenie, ale to jest też słuchanie się po swojej stronie, czyli po stronie zespołu, i zobaczenie, gdzie jest konsensus. Chcemy to robić w muzeum, które ma taką, a nie inną misję, takie, a nie inne otoczenie

społeczne i takie, a nie inne cele działania, i jeżeli uda nam się zgrać te wszystkie elementy, to unikniemy sytuacji, w której muzeum przestałoby być muzeum. Nie wymieniamy się rolami z innymi instytucjami. Każdy ma inną rolę do odegrania i każdy może inaczej na tę partycypację patrzeć. (…) To jest polifonia. Nie jest dobrze, kiedy na to pytanie odpowiadamy, wyłącznie uwzględniając jedną perspektywę, bo możemy dokonać zawłaszczenia i wypaczenia idei partycypacji. Potraktowania tych ludzi narzędziowo, narzędziowo do swoich własnych, takich a nie innych celów, a chyba nie o to w tej partycypacji chodzi [Fok_PL_1_2].

Tę dyskusję warto jeszcze uzupełnić o artykułowaną podczas prowadzenia wywiadów refleksję na temat komunikacji muzeów z lokalną społecznością. Bez względu na wielkość danej miejscowości i liczebność mieszkańców czy skalę działalności funkcjonujących tam instytucji, jak wynika z przeprowadzonych przez NIMOZ badań, muzea biorą udział w „procesach krystalizowania się zbiorowych tożsamości" (Kwiatkowski, Nessel-Łukasik 2018: 3). We wnioskach ujętych w raporcie „Muzeum w społeczności lokalnej" zauważono, iż dostrzegane są i rozwijane różne wymiary relacji pozwalające na traktowanie muzeów jako miejsc skutecznie wpływających na otoczenie, integrujących środowisko i inspirujących do różnego typu działań zarówno w muzeach, jak i poza nimi. Podkreślono również potencjał muzeów jako instytucji osadzonych w sieci relacji z innymi instytucjami, lokalnymi organizacjami pozarządowymi, aktywistami społecznymi i zwiedzającymi. Także obserwacje poczynione w toku pracy zawodowej pozwalają konkludować, że projekty skierowane do lokalnej społeczności w dużych miastach, tak jak i w niewielkich miejscowościach, związane są z potencjałem dialogu efektywnego dla obu stron. Pozwala on na zaangażowanie, budowanie poczucia tożsamości, sprawczości i odpowiedzialności za siebie nawzajem.

Muzeum nie jest wyłącznie instytucją eksponującą dzieła sztuki, ale także działającą na różnych innych polach i otwartą dla inicjatyw, także lokalnych społeczności [Muz_7_Kur].

W ramach omawianych wyzwań dotyczących dialogu, który mogą prowadzić muzea, respondenci dyskutowali także na temat kompetencji komunikacyjnych osób prowadzących działania edukacyjne, będących reprezentantami danych instytucji. Zarówno pracownicy działów edukacji, jak i zwiedzający, czyli osoby bezpośrednio zaangażowane w dialog, podkreślali duże znaczenie umiejętności organizacyjnych, przestrzegania punktualności i sprawiania wrażenia rzetelności.

Umiejętność zarządzenia czy przestrzenią, czy czasem, punktualność, realizacja zgodnie z planem, ale też taka sympatyczność, taki osobisty kontakt też jest bardzo ważny. Sytuacje na takich zajęciach są różne, różni są ludzie,

różne dzieci, różne przypadki i sądzę, że taka cierpliwość, sympatia i umiejętność zarządzania są istotne oraz wiedza, sposób przekazywania wiedzy [Muz_6_Gość].

Wśród ważnych cech, którymi powinien wyróżniać się edukator, wymieniano także: wrażliwość, otwartość, empatię oraz umiejętność tworzenia partnerskiej atmosfery.

Staram się być bardzo uważna na potrzeby i grupy, i potrzeby indywidualnych osób w takim budowaniu relacji z nimi i myślę, że wtedy mam takie poczucie, że buduję z nimi jakąś autentyczną relację. Choć niekoniecznie się spotkamy w przyszłości, to jest i dla mnie ważne, i też wiem, że czasami bywa to też ważne dla tych osób, z którymi się spotykam [Fok_Eduk_5].

Akcentowano również wagę elastycznej postawy edukatorów, przypominając, że zdarzają się sytuacje wymuszające nagłą zmianę scenariusza lub ścieżki zwiedzania czy nieprzewidziane sytuacje losowe związane ze zdrowiem i bezpieczeństwem zwiedzających.

Zacząłbym od empatii, która jest kierowana właśnie od tego środowiska. I taka ich możliwość dostosowania się. W prowadzeniu zajęć musi edukator mieć w sobie z jednej strony pokorę do swojej wiedzy, ale też umiejętność przekazania jej dalej oraz zdolność do tego, żeby dać komuś wejść w temat z dopowiedzeniem [Muz_8_Gość].

Zwracano także uwagę na umiejętność dostosowania narracji do potrzeb danej grupy odbiorców. Ważne jest bowiem, by prowadzony dialog nie był zbyt infantylny, ale także by nie powodował wśród zwiedzających zawstydzenia z powodu braku wiedzy czy kompetencji. Poza dobieraniem metod aktywizujących, pomocy dydaktycznych bądź kopii oglądanych obiektów czy ich fragmentów warto, by prowadzący potrafił tworzyć w odbiorcach zaufanie do swojej wiedzy i zdolności.

Kompetencją osoby, która przedstawia temat, jest nie tyle umiejętność naukowego podejścia do sprawy, bo to jest jedna z bardzo ważnych na pewno rzeczy, ale może ktoś być fachowcem w swojej dziedzinie, wybitnym naukowcem i kompletnie nie umieć podzielić się tą wiedzą. Ważna jest ta umiejętność zbudowania narracji, tak żeby można było po prostu tą nową informację dla słuchacza przekazać [Muz_3_Gość].

Podkreślano także znaczenie budowania przyjaznej atmosfery. Poczucie współtworzenia treści i narracji poprzez możliwość zadawania pytań czy dodawania własnych informacji przez publiczność pozwala na skracanie dystansu, ale także na świadome zaangażowanie. Zatem edukator nie musi, a wręcz nie powinien ustawiać się hierarchicznie w stosunku do zwiedzających, lecz zdecydowanie horyzontalnie. Jest nie tyle przewodnikiem po muzeum, ile przewodnikiem po danym temacie i atmosferze danego miejsca. Jest osobą

zaufania publicznego w przestrzeniach muzeów.

Absolutnie nie może być to sytuacja, w której którykolwiek z uczniów albo uczestników zajęć czułby się skrępowany możliwością zadania pytania. To jest bardzo ważne, ponieważ nauczyciel czy edukator to jest przewodnik w temacie [Muz_2_Gość].

Dopełnieniem rozważań w ramach tej areny jest przedstawienie koncepcji wobec metod, dzięki którym muzea mogą inicjować i prowadzić dialog. Podczas realizacji badań wybrzmiewały refleksje o potrzebie aktywizacji zwiedzających w stopniu zależnym od ich możliwości wiekowych. Zatem w przypadku grup dziecięcych i młodzieżowych, poza metodami dydaktycznymi inspirującymi do kreatywności, należy również pamiętać o potrzebach związanych z ruchem. W przypadku osób starszych i seniorów aktywizację można traktować jako pobudzenie intelektualne. Dla wszystkich grup ciekawe są elementy przeznaczone do dotykania, a więc będące kopiami czy fragmentami destruktów, jak na przykład nieużywana już rama.

Edukacja, którą wybieram, to jest edukacja, która ma zagwarantować poznanie, poszerzenie swoich umiejętności, swojej wiedzy na konkretny temat. Niekoniecznie szukam zabawy, choć nie uważam, że to jest złe, bo na wiele tematów można rozmawiać z przymrużeniem oka. Także przez aktywności można pomagać zapamiętywać pewne zasady [Muz_3_Gość].

Zwracano także uwagę na potrzebę adekwatności przy doborze metod dydaktycznych, podkreślając, iż muszą one zależeć nie tylko od wieku, lecz również od charakteru danego miejsca. Zatem inny będzie rodzaj takich działań w muzeum martyrologicznym, inny w obiekcie zabytkowym, a jeszcze inny w muzeach typu skansen. Obu stronom, zwiedzającym i muzeom, korzyści przynoszą też odpowiednie warunki infrastrukturalne. Postulowano więc stworzenie sal warsztatowych niezależnych od ekspozycji i wyposażonych w odpowiednie zaplecze, umożliwiające szerokie spektrum działań wszystkim grupom odbiorców. Dzięki takiemu rozwiązaniu możliwa jest realizacja warsztatów twórczych o charakterze plastycznym, kulinarnym, teatralnym, kinowym, stolarskim, ekologicznym czy sportowym.

Podczas prowadzonych badań nawiązywano także do koncepcji interdyscyplinarności metod i treści, które przyczyniają się do tworzenia atmosfery kreatywności intelektualnej. „Wielowymiarowość", jak określono w jednej z wypowiedzi interdyscyplinarny charakter zajęć, można odnosić do prowadzenia narracji, dobierania metod warsztatowych czy budowania szerokich kontekstów wprowadzanych tematów.

Staram się też, żeby te działania były interdyscyplinarne, i to nie jest tylko i wyłącznie nudna lekcja muzealna. W momencie, kiedy na przykład omawiamy sobie eksponaty związane z Afryką, to do tego są warsztaty, powiedzmy, bębniarskie, na które zapraszam muzyka właśnie z zaprzyjaźnionej filharmonii. Albo w momencie, kiedy omawiamy sobie „Dziadka do Orzechów" jako eksponat, to to jest też przyczynek do rozmowy o muzyce, o Czajkowskim. Po prostu myślę, że to też jest interesujące, że tutaj te zajęcia są wielowymiarowe [Fok_Eduk_1].

Zwracano także uwagę na potrzebę ostrożności w implementacji narzędzi multimedialnych w przestrzeniach samych ekspozycji i całych muzeów. Punktem wyjścia zawsze powinien być obiekt muzealny i to wokół zbiorów należy prowadzić narrację. Rozsądnie dobierane pomoce multimedialne mogą być stosowane jedynie w formie dodatku lub uzupełnienia.

Te nowe technologie w żadnym stopniu nie mogą przesłonić podstawowej wartości muzealnictwa, jaką jest kontakt z obiektem muzealnym [Muz_4_Kur].

Powyższe uwagi wypada jeszcze uzupełnić o głosy krytyczne. Podczas prowadzonych badań pojawiały się refleksje osób niezwiązanych na co dzień z publicznością, sugerujące ostrożność w doborze metod. Głównie sygnalizowano konieczność przemyślenia wybieranych tematów i sposobów narracji, tak by nie pominąć sensu i rdzenia funkcjonowania muzeów. Nie były to głosy przeciwne metodom aktywnym, ale przypominające o kulturze słowa i właściwym obyciu edukatorów, a także przekazywaniu odbiorcom właściwych wzorców. Najważniejsza w takich wypowiedziach była jednak troska o budowanie scenariuszy wokół zbiorów muzealnych przechowywanych czy eksponowanych w konkretnej instytucji. Można zatem stwierdzić, że jednym z postulatów w ramach omawianej areny była konieczność zaakcentowania w prowadzonym przez muzea dialogu sensu istnienia muzeów jako instytucji edukujących o przechowywanych i eksponowanych zbiorach.

Najpierw należy ludziom wytłumaczyć, po co są muzea, czemu one służą. Muzealnictwo obrosło w szereg wydarzeń różnego typu dodatkowych. Gdzieś się zgubiła ta główna misja muzealnictwa, jaką jest przede wszystkim ochrona zabytków. Jest coraz więcej instytucji, które nazywają się muzeami, powstają, nie opierając się w ogóle o coś takiego jak zabytek. To są bardzo głośne i ważne instytucje w Polsce. Tylko że nie odróżnię wtedy tego, czym tak naprawdę jest instytucja kultury, a czym jest muzeum. Gdzieś się pogubiła ta rola eksponatu, ta rola zabytku [Muz_4_Kur].

Muzea w ramach poszukiwań najlepszych rozwiązań starają się, by możliwość wzięcia udziału w ich programach miało jak najwięcej osób. Nie wszystkie programy oparte są na

metodach aktywizujących, ponieważ istnieją grupy odbiorców, którym zależy na odmiennym charakterze działań. Proponowane są więc także wykłady, debaty, projekcje filmowe, przedstawienia czy koncerty. W tego typu działaniach nadal jednak istotne jest, by ich odbiorcy mieli poczucie pozostawania z instytucją w dialogu i mogli wyrażać swoje potrzeby i opinie.

Muzea tworzą arenę, na której przecinają się liczne procesy. Dotyczą one przygotowania instytucji na włączenie i zaangażowanie zwiedzających. Te procesy związane są z organizacją i logistyką muzeum, ze sposobem zaplanowania jej rozwoju i strategii, a także z wypracowaniem koncepcji funkcjonowania opartego na inkluzyjności. Staje się to, według rozmówców, możliwe dzięki odpowiednio dobranym metodom pracy i właściwym kompetencjom pracowników edukacji muzealnej. Jeden z uczestników badania grupowego zauważył, że warunkiem powodzenia jest zdiagnozowanie miejsca, w którym przecina się partycypacja muzealna i pedagogika muzealna.

Pedagogika muzealna, jaką muzeum ma zarządzać, to przede wszystkim narzędzie zrozumienia prezentowanych przez muzeum treści. Pedagogika oferuje wiele wartościowych doświadczeń poza dość oczywistym poznawaniem kolekcji. Jeżeli partycypacja to udział odbiorców, to przechodząc na poziom pedagogiczny, dostrzeżemy zwiedzającego jako super supervisora, recenzenta, współtwórcę treści, które stają się kapitałem instytucji. Sumując, uważam, że potrzebna jest edukacja z obu stron. Wzajemna edukacja [Fok_PL_1_7].

Jak pokazuje przytoczona wypowiedź, gotowość do działalności partycypacyjnej muzeów i odpowiednio dobrane narzędzia edukacyjne dają obustronne korzyści, zarówno dla zwiedzających, jak i dla instytucji. Zatem w perspektywie prowadzenia dialogu z publicznością, zdaniem respondentów, ważne jest, by muzea nie tylko przygotowywały ofertę aktywności oczekiwanych przez odbiorców, lecz także by potrafiły słuchać i wykazywały się gotowością do przyjęcia krytyki i przeprowadzenia zmian. Definicja dialogu, sugerująca partnerską relację muzeów i publiczności, jest więc kolejną perspektywą rozwoju muzealnictwa wykorzystującego swój edukacyjny potencjał.

Arena 11. Debata na temat programów muzealnych dotyczących kształcenia formalnego i pozaformalnego

W ramach kolejnej debaty zostaną przedstawione refleksje wobec edukacyjnych możliwości muzeów, które mogą stanowić odpowiedź na potrzeby kształcenia opisane w programach szkolnych i odnoszące się do ustaw związanych z systemem oświaty oraz szkolnictwa

wyższego, a także kształcenia instytucjonalnego nieprowadzącego do uzyskania kwalifikacji. W praktyce oznacza to ofertę edukacyjną skierowaną do szkół na wszystkich etapach kształcenia, a także działalność polegającą na organizacji szkoleń, stażów i kursów. Obiekt graniczny, którym jest kształcenie formalne i pozaformalne, wywołuje liczne dyskusje zaangażowanych aktorów, wśród których warto wymienić pracowników działów edukacji, edukatorów, nauczycieli czy uczestników takich zajęć. W ramach areny analizowane są zaś możliwości ścisłej współpracy pomiędzy instytucjmi zajmującymi się kształceniem formalnym a muzeami, ujęcie wychowawcze edukacji muzealnej, przekazywane treści, a także potrzeby nauczycieli i uczniów.

Kiedy rozmawia się o edukacji muzealnej z osobami spoza społecznego świata muzealnictwa, najczęstszym skojarzeniem są lekcje muzealne – tak wynika z obserwacji i prowadzonych wywiadów. Osoby dorosłe, nieznające specyfiki i możliwości oferty edukacyjnej w muzeach, nawiązują do swoich doświadczeń z okresu kształcenia szkolnego i tworzą stereotypowy obraz nudnego miejsca. Dodają zazwyczaj, że atrakcją towarzyszącą takim wyjściom ze szkoły było zakładanie filcowych kapci, aby nie zniszczyć podłogi. Tymczasem według danych statystycznych GUS za 2020 r. lekcje muzealne stanowią 58% działalności edukacyjnej muzeów, a bierze w nich udział 43% publiczności uczestniczącej w muzealnej ofercie edukacyjnej (Kultura w 2020 r.: 89).

Pojawiający się wśród uczniów negatywny obraz realizowanych w muzeach zajęć dla szkół może być efektem braku odpowiedniego przygotowania dzieci i młodzieży do odwiedzania instytucji kultury. Jak sugerowali respondenci, warto, by wybrany temat i metoda prowadzenia zajęć były adekwatne do potrzeb i możliwości intelektualnych oraz poziomu nauczania danej grupy. Ważne jest także merytoryczne wprowadzenie, często jeszcze przed wyjściem ze szkoły, polegające na poinformowaniu o typie odwiedzanego muzeum, temacie lekcji i planowanych metodach pracy. Wyzwaniem mogą być zajęcia realizowane w znanych muzeach, szczególnie podczas szkolnych wycieczek. Jak określił jeden z edukatorów, bywają to „muzea, które raz w życiu trzeba zaliczyć". W takich sytuacjach szczególnie istotne jest przygotowanie adekwatnego programu całej wycieczki oraz samej klasy do wizyty w konkretnym muzeum.

Jak wynika z danych ujętych na stronach internetowych muzeów, działy edukacji oferują krótkie informacje dla nauczycieli dotyczące przygotowania grupy do udziału w lekcji muzealnej zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Przykładem może

być „kodeks zwiedzającego" w Muzeum Narodowym w Warszawie[178] lub zakładka do zamawiania tematów lekcyjnych w Muzeum Łazienki Królewskie. W celu odpowiedniego przygotowania do lekcji obu stron, muzeum sugeruje w formularzu zgłoszeniowym podanie nie tylko informacji podstawowych, lecz również dodatkowych, takich jak obecność osób z niepełnosprawnościami z prośbą o ich doprecyzowanie, jak również pozostawia miejsce na zadanie pytań przez nauczyciela[179]. Muzeum Narodowe w Poznaniu natomiast publikuje wyczerpujące informacje zatytułowane „Organizacja lekcji muzealnej", ułatwiające przygotowanie do wizyty w muzeum[180].

Przykro mi to powiedzieć, ale myślę, że ludzie nie chodzą do muzeów z winy nauczycieli poniekąd. Nie ma co się oszukiwać, że spora grupa ludzi, czy nastolatków czy dorosłych, była w muzeum albo w teatrze tylko wtedy, kiedy zabrała je wychowawczyni. Od nauczycieli zależy, czy ci ludzie do tych miejsc wrócą. Jeżeli ktoś zabiera dziecko albo młodego człowieka na wystawę naprawdę niedostosowaną do tej osoby, to można więcej krzywdy niż pożytku zrobić. Uczniowie się zgodzą na wszystko tylko dlatego, żeby nie być na lekcjach. Ale należy to wykorzystać i przemycić taką możliwość, żeby oni chcieli potem kiedyś sami pójść. Żeby ich nauczyć, że w takich miejscach się po prostu bywa [Muz_1_Gość].

Podczas badania grupowego jeden z edukatorów zauważył także, że poza odpowiednim przygotowaniem i nastawieniem grupy do zajęć w muzeum istotne jest również, by klasa mogła sama zadecydować o wyborze tematu czy formy zajęć. Umożliwia to bowiem większe zaangażowanie, a także związaną z tym zazwyczaj satysfakcję uczestników. Równoznaczne może to być również z odczuwaniem swoistej radości i przyjemności ze spędzania czasu w sposób twórczy. Warto także podkreślić, że według edukatora pozytywne uczucia grupy udzielają się także jemu jako prowadzącemu. Jest to istotne przy omawianiu różnych spostrzeżeń w ramach areny. Obiekt graniczny wywołuje szereg refleksji i ważne jest, by wziąć pod uwagę także spostrzeżenia aktorów społecznych – muzealników.

Najlepsze grupy [to] takie, które najlepiej się bawiły, ale też z którymi nam się najlepiej pracowało, to były grupy, w których to uczniowie chcieli przyjść na zajęcia do nas (…). Fantastycznie człowiek się czuje po takich zajęciach, bo to są ludzie, którzy ewidentnie chcieli tu przyjść, nie zostali przyprowadzeni, tylko chcieli przyjść, do tego

[178] *Jak zamówić zajęcia?* Muzeum Narodowe w Warszawie. https://www.mnw.art.pl/mces/mces/lekcje-muzealne/lekcje-stacjonarne/jak-zamowic-zajecia/ [dostęp 15.03.2022].
[179] *Kultura, sztuka, historia*. Łazienki Królewskie. https://www.lazienki-krolewskie.pl/pl/edukacja/programy-dla-przedszkoli-i-szkol/lekcje-stacjonarne/przedszkola-szkoly-podstawowe-i-ponadpodstawowe-kultura-sztu#form [dostęp 15.03.2022].
[180] *Oferta dla szkół*. Muzeum Narodowe w Poznaniu. https://mnp.art.pl/wydarzenia_i_wystawy/muzealny-zwierzyniec/ [dostęp 15.03.2022].

stopnia, że czasami uczniowie mówią, że to oni ułożyli plan wycieczki, oni powiedzieli, że chcą pójść do laboratoriów, i wtedy to jest najłatwiejsze [Fok_Eduk_7].

Edukatorzy, działając z poczuciem misji zarówno danej instytucji, jak i misji oraz odpowiedzialności towarzyszącej działalności dydaktycznej, starają się nie tylko przekazywać wiedzę, lecz również kształtować postawy. Wykonują to poprzez swoje zachowania, wychodzą bowiem z założenia, że nie mogą zastępować nauczycieli szkolnych, ponieważ mogłoby to uniemożliwić tworzenie swobodnej, twórczej, a także dynamicznej atmosfery. Uważają, że swój autorytet jako edukatorów powinni budować poprzez partnerskie relacje, otwartą postawę nastawioną na umiejętność słuchania oraz okazywany uczniom szacunek.

Partnerski charakter naszej, czyli edukatorów, roli w muzeum powoduje, że uczniowie czują się inaczej niż w szkole. Czują się też inaczej, widzą inny obraz muzeum niż ten, który im nauczyciele przedstawiają, i to powoduje takie bycie razem w procesie twórczym. My jesteśmy faktycznie partnerami i razem tworzymy. Czasami musimy podejmować decyzje szybkie, zmieniać koncepcje, bo lekcja jest na przykład zaplanowana dla uczniów od sześciu do dwunastu lat, a tu nagle się okazuje, że przychodzą z czterolatkami, które nie umieją pisać, i zupełnie trzeba zmienić charakter lekcji. Trzeba szybciutko coś wymyślać, działać spontanicznie. Wydaje mi się, że ta dynamika przyciąga po prostu tych uczestników do muzeum [Fok_Eduk_4].

Jednocześnie, działając w poczuciu lojalności i współpracy wobec nauczycieli, edukatorzy uważają, że nie wypada werbalizować różnicy kompetencji. Jeśli przejawia się w sposobie zachowania i treści wysyłanych komunikatów, to wpływa na chęć powrotu takich grup do muzeów w przyszłości. Tworzy także relacje między edukatorami a nauczycielami, opierającą się na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Taka postawa pozwala również wzmacniać autorytet nauczyciela wśród uczniów.

Często zajęcia zaczynało się od: „Słuchajcie, to nie jest szkoła, ja nie jestem nauczycielem". Dopiero później sobie zdaliśmy sprawę z tego, że nie możemy tego mówić, bo to jest prawda, że to nie jest szkoła i my nie jesteśmy nauczycielem, ale my nie możemy tego mówić, bo często nas to stawiało w opozycji do nauczyciela, który przychodził z tą grupą. I część takiego dobrego kontaktu wynikała właśnie z tego, że my w ogóle nie poruszaliśmy tematu szkoły. (…) Kiedy się wchodziło w takie partnerstwo z grupą, która przychodzi, to działało najlepiej i zostawiało też najlepsze doświadczenia [Fok_Eduk_7].

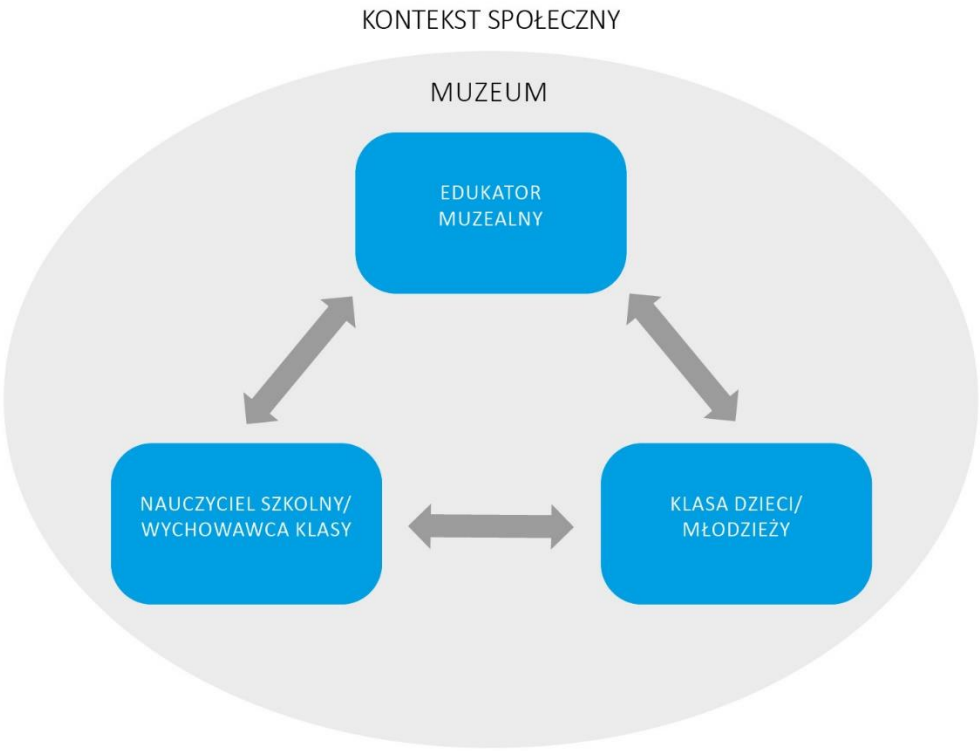
W celu współpracy pomiędzy nauczycielami a muzealnymi edukatorami ta troska o wzajemny wizerunek oparty na szacunku i lojalności powinna działać w obie strony. Nauczyciel przychodzący z klasą na zajęcia do muzeum nie powinien tego czasu traktować jako

chwili relaksu dla siebie i odpoczynku od grupy. W poczuciu odpowiedzialności za uczestników warto by był partnerem dla edukatora.

Niektórzy nauczyciele, niestety, ale potrafią przychodzić na nasze zajęcia, uważając, że to jest dla nich przerwa od dzieci [Fok_Eduk_6].

Zatem lekcje muzealne są szczególną sytuacją interakcji zachodzącej w muzeum, polegającej na wielokierunkowym układzie komunikacji pomiędzy nauczycielem, edukatorem a klasą, w danym otoczeniu społecznym. (rys. 17)

Rys. 17. Model kierunków interakcji podczas lekcji muzealnej.



Źródło: opracowanie własne.

Wizualizacja kierunków relacji i możliwych interakcji pozwala na następujące obserwacje. Po pierwsze muzeum może być niezależną od szkoły przestrzenią dialogu pomiędzy uczniami, ale także pomiędzy klasą a wychowawcą lub nauczycielem. Po drugie nauczyciel ma możliwość obserwacji swoich wychowanków w interakcjach niezależnych od sytuacji w formalnych warunkach instytucji szkolnej. Po trzecie nauczyciel szkolny i edukator muzealny mają okazję do wzajemnego budowania zaufania i autorytetu wśród uczniów,

a także do wzajemnego wsparcia merytoryczno-kompetencyjnego. Wszystko to zaś może przynosić mierzalny efekt, jakim jest wzrost wiedzy, zdolności i możliwości uczniów na wszystkich etapach edukacji.

Muzeum faktycznie jest przestrzenią rozrywki intelektualnej, rozrywki artystycznej, ale też pogłębiania wiedzy o świecie (…) tutaj [jest] jeszcze dodatkowy ten aspekt uwrażliwiania na sztukę, na odbiór sztuki, na działanie poprzez, no, twórcze myślenie [Fok_Eduk_4].

Relacje i interakcje pomiędzy edukatorem a szkolną grupą dzieci lub młodzieży można klasyfikować w ramach kształcenia formalnego. Warto zaznaczyć, że muzea, tworząc ofertę lekcji muzealnych, opis uzupełniają zazwyczaj o informacje dotyczące realizacji podstawy programowej określanej przez ministerstwo sprawujące pieczę nad szkolnictwem. W ramach efektów takiego kształcenia w obszarach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych muzea mogą uczyć w wielu kierunkach. Na podstawie przeprowadzonych badań można wymienić następujące obszary kształcenia w ramach edukacji muzealnej, niezależnie od typu muzeum i rodzaju przechowywanych zbiorów:

1. zdobywanie wiedzy o muzeach jako instytucjach społecznych troszczących się o dziedzictwo;

Tworzymy i kształtujemy odbiorców, przyszłych odbiorców muzeum, bo są to małe dzieci, dla których wykonujemy pracę odkłamywania tego negatywnego obrazu muzeum [Fok_Eduk_4].

2. zdobywanie wiedzy z różnych obszarów, zgodnie z zakresem i poziomem nauczania w danym przedziale wiekowym;
3. nabywanie umiejętności związanych z postawami patriotycznymi i szacunkiem do historii oraz dziedzictwa;

Pokazywanie tradycji, pokazywanie cywilizacji i skąd to wszystko, skąd my się wzięliśmy tacy, jacy jesteśmy, jest istotne. Dzieciaki poznają dzieła sztuki, ale też kawał historii. Bardzo jest ważne, żeby młodemu człowiekowi, zwłaszcza współczesnemu, uświadamiać, że on nie wyrósł nagle tu i teraz. Że nie ma tylko dnia dzisiejszego, że był dzień wczorajszy i będzie jutrzejszy [Muz_7_Gość].

4. nabywanie umiejętności związanej z nauką poprzez doświadczanie i twórcze, interdyscyplinarne myślenie;
5. nabywanie umiejętności związanych z kreatywnym wykorzystywaniem technik artystycznych oraz z komplementarnym stosowaniem teorii i empirii;

6. kształcenie kompetencji społecznych, takich jak: uczciwość, wiarygodność, wrażliwość na potrzeby innych, empatia, komunikacja oparta na dialogu, włączanie i otwartość, funkcjonowanie według demokratycznych zasad, bez dyskryminacji;
7. kształcenie kompetencji społecznych związanych z rozwojem osobistym, takich jak: pewność siebie, wiara we własne możliwości, zdolność do wyrażania własnego zdania.

Muzea poszukują także właściwej formuły w związku z potrzebami uczniów realizujących nauczanie domowe (ang. *homeschooling*). Jak wynika z analiz stron internetowych i obserwacji, nie jest to jeszcze działanie powszechne. Jeden z respondentów zaznaczył, że zdiagnozowaną przez niego trudnością są kwestie logistyczne. Opłacanie lekcji muzealnej dla nielicznej grupy może stanowić barierę, zatem muzea mogłyby oferować działania warsztatowe lub otwarte, z obowiązująca rezerwacją miejsc, a także lekcje muzealne w trakcie tygodnia nauki.

To jest też ważne też dla rodzin w nauczaniu domowym. Najczęściej warsztaty dla rodzin są w weekendy. Ale fajnie by było, jakby w tygodniu na przykład z mniejszą grupą, z mniejszą liczbą uczestników na przykład też się odbywały takie spotkania, z których można by było skorzystać [Muz_6_Gość].

Coraz częściej pojawiają się w muzealnych ofertach propozcyje skierowane do nauczycieli, takie jak warsztaty, szkolenia, kursy, wykłady. Towarzyszą one zarówno wystawom stałym, jak i czasowym. Są sposobem na podwyższanie kwalifikacji oraz szansą na wymianę doświadczeń i nawiązanie relacji wśród grona pedagogicznego. Nauczyciele przychodzący na takie spotkania uczą różnych przedmiotów. Jak zauważył jeden z respondentów, muzea stały się w Polsce odpowiedzią na brak rozwiniętych programów szkolnych dotyczących sztuki, kultury, twórczej wrażliwości. W ramach odpowiedzi na ten brak edukacyjny program muzeów skierowany jest nie tylko do szkół, lecz także do nauczycieli, ponieważ to oni mogą przekazywać tę wiedzę dalej i tworzyć wśród uczniów atmosferę swoistej „mody na bywanie w muzeach", jak to ujął jeden z rozmówców.

To się też wiąże z pewnym brakiem programów edukacyjnych wokół sztuki w szkołach na każdym szczeblu. Również na wyższych uczelniach, ale to jest trochę może innego typu problem. Stopień nieprzygotowania do odbioru sztuki czy braku miejsca na edukację artystyczną w szkołach w Polsce jest tak duży, że muzea, uważam, przejęły bardzo znaczącą część tej edukacji. Nawet nie tyle edukując samych uczniów, bo to już jest niemożliwe, skala jest inna. Muzeum jednak oddziałuje, inaczej niż szkoła, ale edukując nauczycieli przede wszystkim, a także

budując cały program takiej edukacji dla dorosłych, zarówno rodziców dzieci, ale też osób w starszym wieku. I tutaj wyraźnie ten brak, który jest w szkołach w Polsce, bardzo dotkliwy, jest uzupełniany [Muz_7_Dyr].

Niestety, mimo szerokiej oferty edukacyjnej muzeów nie stworzono w Polsce systemowej koncepcji włączania jej do obowiązujących formalnie na szczeblu organizacyjnym programów oświaty w Polsce. Dostrzegalny jest deficyt wspólnych rozwiązań realizowanych przez organizatorów muzeów i organizatorów szkół. Podczas badań grupowych dyskutanci opisali dwa projekty realizowane za granicą. Jeden z nich, funkcjonujący w Belgii nakierowany jest na kształcenie do tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, demokratycznego, odpowiedzialnego. To projekt współrealizowany z ministerstwem edukacji. Dodano, że największą trudność opisany projekt stwarza nauczycielom, powoduje obawy przed nowoczesną formą pracy. Dla uczniów natomiast jest nową, atrakcyjną formą edukacji, której dość szybko się uczą. Podkreślono, że jest to ważną wskazówką dla instytucji muzeów, które mogą w ten sposób starać się o inicjowanie i podtrzymywanie dialogu z formalną edukacją w celu pokazywania nowatorskich sposobów przekazywania wiedzy i wspierania nauczycieli.

Zauważyliśmy, że uczniom po takim programie konstruktywistycznym dobrze to wychodzi, ale to nauczyciele wciąż są zakorzenieni w idei, że przewodnik powinien opowiadać wszystko, czego powinni się nauczyć. A jak wrócą do szkoły, to dostaną testy sprawdzające wiedzę. I to jest ciągły dialog, który prowadzimy ze szkołami, z programem nauczania. Mamy też na szczęście nauczycieli, którzy mówią: „Wow, to było to, czego mi brakowało, i wrócę tu, i po prostu to uwielbiam. Czy możemy wchodzić w interakcje? Widzimy, czy możemy dalej rozwijać to w klasie". Mamy więc iskierki radości, a czasami też frustracji, ale zwykle wierzymy, że [to] przynosi sens [Fok_INT_2_5].

Drugi opisywany projekt, pochodzący z Nowej Zelandii, jest skierowany do uczniów z obszarów zamieszkanych przez osoby o bardzo niskim statusie społeczno-ekonomicznym i realizowany z ministerstwem edukacji. Polega na finansowaniu dojazdu i dwudniowym pobycie młodzieży w muzeach. Wizyta każdej grupy jest szczegółowo omawiana z nauczycielem i wychowawcą danej klasy oraz z uczniami na początku spotkania. Przedstawiciel tego muzeum opisał to działanie jako współprojektowanie oferty z publicznością. Celem jest pokazanie młodym ludziom szeregu możliwości: od przyjazdu autobusem do miasta przez samą wizytę w mieście aż po zwiedzanie muzeum. Przy czym organizatorzy nie zakładają podniesienia wiedzy historycznej czy plastycznej wśród uczestników. Zależy im głównie na pokazaniu możliwości rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie w zupełnie nowej formule, a także możliwych ścieżek kariery zawodowej

związanej z muzealnictwem, z których wcześniej nawet nie zdawali sobie sprawy. Stanowi to ważny przykład umiejętności projektowania oferty muzealnej w szerokim rozumieniu edukacyjnej: od nauki funkcjonowania w społeczeństwie po stworzenie perspektywy dalszego kształcenia i rozwoju osobistego z uwzględnieniem grup defaworyzowanych.

Kiedy myślę o tym, co możemy zaoferować uczniom, to dostęp do tego, co mamy w naszych przestrzeniach w zakresie naszej kolekcji i wiedzy oraz udostępnianie tego. Ale są tu także wszystkie inne doświadczenia społeczne, które są bardzo bogate, w które nasi młodzi ludzie mogą się zaangażować, które niekoniecznie postrzegaliśmy wcześniej jako doświadczenie. Po trzech latach tego programu widzimy wszystkie możliwe korzyści społeczne [Fok_INT_2_4].

Na zakończenie rozważań dotyczących obiektu granicznego, który stanowi w społecznym świecie muzealnictwa edukacja formalna i pozaformalna, można stwierdzić, że w polskiej rzeczywistości nadal nie ma rozwiązań systemowych umożliwiających podniesienie pozycji muzeów w ramach hierarchii instytucji zaangażowanych w kształcenie dzieci i młodzieży. Powoduje to trudności dla nauczycieli chcących uwzględnić wizyty w muzeach jako niezbędny etap w kształceniu obywateli, a jednocześnie uniemożliwia samym muzeom kreowanie swojego wizerunku jako instytucji nie tylko przyjemnego i twórczego spędzania czasu, lecz także potencjalnego miejsca pracy. Podobne rozwiązania są wdrażane w innych krajach od lat, a ich analiza może stać się dla polskiego systemu źródłem inspiracji.

Chyba brakuje nam tego programu dla młodzieży… i takiej chęci współpracy w ogóle szkół z muzeami. Jakoś to jest źle chyba ogólnie, tak od góry załatwione, z tym Ministerstwem Edukacji. Bo tutaj mogłaby być o wiele żywsza współpraca w tym względzie i licea też powinny mieć czas na to wygospodarowany [Muz_5_Kur].

Nauczyciele w ramach rozwijającej się oferty edukacyjnej muzeów są ważnymi odbiorcami ze względu na możliwość budowania przez nich kapitału społecznego i kulturowego wśród wychowanków oraz na skierowane do nich programy kształcenia pozaformalnego. Przyprowadzane przez nich klasy angażowane są w kreatywne lekcje muzealne, których potencjał dydaktyczny jest bardzo szeroki i może być uznawany za wpisujący się w funkcjonujący formalnie system kwalifikacji poprzez trzy wymiary kształcenia: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Arena 12. Debata na temat muzealnej oferty edukacyjnej dotyczącej kształcenia nieformalnego

Kształcenie nieformalne, które tożsame jest z nauką przez całe życie (ang. *lifelong learning*) czy nauką poprzez praktykę, również stanowi obiekt graniczny w dyskusjach prowadzonych w społecznym świecie muzealnictwa. W ramach funkcjonującej wokół niego areny negocjowane są tematy dotyczące organizacji licznych programów edukacyjnych, pomocy dydaktycznych umożliwiających zwiedzanie czy metod współpracy z poszczególnymi grupami odbiorców. Można uznać, że jest to szeroka arena, angażująca wielu aktorów, ponieważ poza negocjacjami dotyczącymi działań opracowanych z myślą o szkołach, uczelniach i samych nauczycielach, dyskusje czy spory na temat pozostałych projektów edukacyjnych należy zaliczyć właśnie do niej. Edukacja muzealna stanowi bowiem odpowiedź na postulaty związane z ideami kształcenia przez całe życie, a więc potrzeby rozwijania wiedzy, umiejętności, wartości i postaw dzięki mediom, otoczeniu i instytucjom.

Najbardziej mi odpowiada, że sama nie muszę niczego wymyślać, nie muszę sama tego robić, tylko muzeum wymyśla kreatywne działania i wiele uczy [Muz_2_Gość].

Jak wynika z obserwacji prowadzonych w toku pracy zawodowej, w ramach szerokiego obszaru, jakim jest kształcenie nieformalne, muzea oferują programy dla bardzo małych dzieci, już od pierwszego roku życia, z opiekunami, dla rodziców na urlopach opiekuńczo-wychowawczych, którzy przychodzą z niemowlakami, dla całych rodzin, młodzieży, dorosłych, seniorów, osób z zagranicy. Poza możliwością udziału w spotkaniach zorganizowanych zwiedzającym proponowane są materiały i pomoce służące do wykorzystania podczas indywidualnego zwiedzania. W toku prowadzonych badań kwestiami szczególnie często poruszanymi były muzealne programy dla młodzieży, rodzin i seniorów oraz dostępność i rodzaj pomocy służących publiczności zwiedzającej indywidualnie.

W refleksjach artykułowanych przez muzealników związanych z działalnością edukacyjną uwypuklano szeroki zakres pracy poprzez stwierdzenia, że ich świadomie przemyślaną i opracowaną ideą jest traktowanie każdego zwiedzającego jako osoby uczącej się. Uczenie się jest zatem rozumiane jako permanentna gotowość do zdobywania nowej wiedzy, rozwijania swoich zdolności czy odkrywania talentów – nawet przez całe życie. Na tej podstawie oraz obserwując wzrost i rozwijanie się edukacyjnej działalności muzeów w krajach wysoko rozwiniętych pod względem społecznym i ekonomicznym, również w polskich

muzeach wdrażane są odpowiednie rozwiązania zarówno w obszarze programowym, jak i infrastrukturalnym.

Nieustannie myślimy o tym, jak otworzyć nasze przestrzenie, aby nasze kolekcje i nasza wiedza były dostępne dla wszystkich. Jak to projektować dla wszystkich odbiorców. Kierujemy się odpowiedzialnością, jaką ponosimy niezależnie od tego, czy chodzi o programy publiczne dla szerszej publiczności, dla kilku osób, naukowe czy szkolne [Fok_INT_2_4].

W obszarze programowym, według głosów wybrzmiewających podczas badań, podkreślane są projekty dla młodzieży i seniorów. Respondenci w swoich wypowiedziach potrzeby tych grup stawiali na równorzędnych pozycjach. Akcentowali konieczność doboru właściwych metod i różnicowali cele takich aktywności, ale jednocześnie traktowali te grupy w sposób priorytetowy. Następną istotną grupą, według uczestników badań, są rodziny rozumiane jako dzieci i opiekunowie, którzy razem przychodzą do muzeum.

Młodzież, według respondentów, stanowi grupę definiowaną jako najmniej aktywna w relacjach z muzeami, najrzadziej korzystająca z oferty pozalekcyjnej, a także stanowiąca największe wyzwanie komunikacyjne. Umiejętność nawiązania z młodzieżą trwałej relacji traktowana jest przez muzea jako sukces i równoznaczna z wysokimi ambicjami instytucji w działalności polegającej na współpracy z publicznością.

Podczas prowadzonych wywiadów można było usłyszeć, że program powinien być kształtowany z udziałem młodzieży, żeby odczuwali swoje zaangażowanie oraz mieli świadomość, że są słuchani. Postulowano działania bezpłatne, innowacyjne, stanowiące alternatywę dla programów szkolnych. Proponowano aktywności o potencjale interdyscyplinarnym i interaktywnym, ale niekoniecznie oparte na multimediach. W rozmach podkreślano także konieczność edukacji młodzieży w zakresie umiejętności prowadzenia dyskusji oraz debat. Muzea dla młodzieży mogą stanowić uzupełniającą przestrzeń w stosunku do szkoły i domu, w której mogą kształtować swoją osobowość poprzez wyrażanie własnego zdanie na podstawie prezentowanych i omawianych obiektów. Istotną rolę odgrywają muzealnicy, którzy koordynują i prowadzą tego typu projekty. Powinni cechować się otwartością, empatią i kreatywnością, a tym samym stanowić dla młodzieży drogowskaz i autorytet.

Jednym z przykładów może być projekt „Temat: Sztuka”[181] realizowany w Muzeum Narodowym w Warszawie w 2014 roku. Zakładał on bezpłatne zajęcia w grupie nastolatków każdego dnia ferii zimowych. Jego celem było wspólne określenie potrzeb młodzieży wobec lekcji muzealnej i stworzenie autorskiego scenariusza zajęć. Wraz z zaprojektowanym w ramach warsztatów drukiem edukacyjnym został on włączony później do stałej oferty lekcji muzealnych. Twórczą i nieograniczającą nikogo atmosferę oddaje zdjęcie pochodzące z tych warsztatów, ukazujące młodego chłopaka we współczesnej charakteryzacji, powtarzającego układ postaci ze znanego obrazu „Babie lato” autorstwa Józefa Chełmońskiego, znajdującego się w Galerii Sztuki XIX wieku (rys. 18)

Podkreślanym podczas prowadzonych wywiadów celem takich działań jest podniesienie świadomości młodzieży na temat potencjału i możliwości muzeów jako miejsc zaufania społecznego, gdzie można kształtować swoją tożsamość, a w przyszłości bywać w nich i je współtworzyć.

Gdybym miał nieograniczony budżet, to na pewno zrobiłbym bezpłatnie dużo różnych działań. Na pewno byłyby to bezpłatne zajęcia dla młodzieży szkolnej. To powinno być za darmo, bo to jest edukacja, tak jak mamy w Polsce edukację za darmo, tak również i to powinno być zupełnie bezpłatne. Chodzi o to, żeby przyzwyczaić dzieci i młodzież do tego, że się przychodzi do muzeum, więc może łatwiej byłoby ściągnąć ludzi przy atrakcyjnym programie, bo zawsze, no, te kwestie finansowe to na pewno są ważne [Muz_2_Kur].

[181] *Temat: Sztuka*. Muzeum Narodowe w Warszawie. https://www.mnw.art.pl/edukacja/archiwum/temat-sztuka/ [dostęp 15.03.2022].

Rys. 18. Zdjęcie ukazujące fragment warsztatów „Temat: Sztuka” realizowanych w Muzeum Narodowym w Warszawie w 2014 roku.

Źródło: Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Warszawie.

Seniorzy stanowią grupę, która przychodzi do muzeum zarówno indywidualnie, jak i na zorganizowane zajęcia pomyślane specjalnie dla nich. Bywają także w muzeum z powodu wizyt z wnukami w ramach projektów skierowanych do rodzin lub działań organizowanych konkretnie z myślą o nich, czego przykładem może być seria spotkań w Muzeum Narodowym w Warszawie zatytułowana „Sztuka dla wnuka. Międzypokoleniowe warsztaty dla dziadków i wnucząt”[182]. Najczęściej jednak współpraca realizowana jest za pośrednictwem uniwersytetów trzeciego wieku lub muzea proponują własne programy oparte na podobnych zasadach.

W rozmowach prowadzonych z muzealnikami seniorzy określani są jako „grupa szczególna”, „grupa wymagająca szczególnej uwagi”, „grupy, dla których należy mieć czas

[182] *Sztuka dla wnuka*. Muzeum Narodowe w Warszawie. https://www.mnw.art.pl/edukacja/dzieci-rodziny/sztuka-dla-wnuka/ [dostęp 15.03.2022].

i cierpliwość". Związane jest to z koniecznością odpowiadania na ich potrzeby, a są to: uwaga muzealnika skierowana wyłącznie w stronę danej grupy, stałe godziny i czas trwania zajęć, dostosowane do indywidualnych wymagań, omówienie oczekiwanych tematów i metod współpracy, unikanie multimediów podczas zwiedzania, zapewnienie komfortu w postaci miejsc do siedzenia czy dostępnych wind. Planując działania dla seniorów, warto pamiętać o konieczności relacji bezpośrednich, a nie za pomocą stron internetowych czy mediów społecznościowych. Programy długoterminowe muszą być przygotowywane w tradycyjnej formule, na przykład w postaci papierowych ulotek. Istotne są także właściwe kompetencje edukatora prowadzącego takie spotkania, do których trzeba zaliczyć: wysoką kulturę słowa, cierpliwość, umiejętność wielokrotnego odpowiadania na podobne pytania, a także prowadzenie zajęć w towarzyskim charakterze, z wprowadzaniem anegdot i żartów na wysokim poziomie. Respondenci podkreślali, że seniorzy stanowią „wymagającą, lecz wdzięczną grupę". Zachowanie powyższych zasad sprawia, że często po zajęciach nagradzają edukatora oklaskami, proszą, by następne zajęcia prowadziła ta sama osoba i chętnie dzielą się pozytywnymi odczuciami. Jednocześnie warto dodać, że seniorzy są grupą, która potrafi wykazać się krytyką i niezadowoleniem wobec muzeów, jeśli nie są przestrzegane wcześniej ustalone zasady współpracy.

Celem takiej działalności muzeów, według respondentów, jest dostarczenie niepracującym już zawodowo osobom poczucia satysfakcji z aktywnie i merytorycznie wypełnionego czasu wolnego, stworzenie okazji do wymiany doświadczeń i zorganizowanie środowiska, które byłoby dla nich przyjazne i bezpieczne.

Było sporo osób takich po siedemdziesiątce, które chętnie przychodziły i były fajnie tak zaangażowane, więc one tego potrzebują i to jest trochę może niedowartościowane. A ważna jest taka prostu, taka działalność wobec osób, które tego po prostu potrzebują i też liczą na to [Muz_7_Kur].

Rodziny jako grupy dzieci w różnym wieku i ich opiekunowie stanowią trzeci typ publiczności wyróżnianej podczas badań grupowych, w ramach rozmów o ofercie muzeów skierowanej do zwiedzających w kontekście edukacji nieformalnej. W ramach projektów przeznaczonych dla rodzin można wyróżnić trzy rodzaje organizacji spotkań: wspólne działania opiekunów i dzieci w określonym przedziale wiekowym, zajęcia dla dzieci w konkretnym przedziale wiekowym z formalnym obowiązkiem obecności opiekuna, zajęcia dla opiekunów z zapewnieniem komfortowych warunków dzieciom. Warto także zaznaczyć, że muzea

proponują cykle zajęć dla stałej grupy uczestników lub incydentalne wydarzenia.

Każdy rodzaj organizacji implikuje niezbędne zasady spisane przez muzea w formie regulaminów dostępnych zazwyczaj na stronach internetowych. Cechami charakterystycznymi działań, podkreślanymi podczas prowadzonych badań, są: warsztatowość, kreatywność, konieczność prowadzenia dialogu podczas spotkań, różnorodność stosowanych technik aktywizujących, takich jak drama oraz zajęcia plastyczne. Ważne jest, aby po zajęciach o charakterze plastycznym ich uczestnicy mogli swoje prace wziąć do domu. Tematy i zakres merytoryczny powiny zawierać wiele zagadek, bazować na odkrywaniu tajemnic, a także umiejętności prowadzenia rozmów. Duże znaczenie ma organizacja przestrzeni adekwatnej do charakteru spotkania. Jest to dość trudne w muzeach, które nie dysponują salami edukacyjnymi czy warsztatowymi. Podczas badań postulowano również, by bilety wstępu na tego typu wydarzenia były jak najtańsze.

Edukatorzy prowadzący zajęcia powinni mieć szczególne umiejętności w zakresie pracy z grupą składającą się z osób w różnym wieku, tak by jednocześnie pokierować opiekunem dzieci i skoordynować same dzieci. Stosowana komunikacja powinna być zrozumiała i adekwatna do percepcji wszystkich odbiorców. Szczególnym wyzwaniem dla edukatora potrafią być opiekunowie, którzy wykazują się potrzebą podkreślenia swojej wiedzy i umiejętności, ale nie potrafią docenić dzieci. Trudne są także sytuacje, kiedy napotyka się na brak akceptacji zasad ze strony dorosłych odbiorców. Edukatorzy podczas badań podkreślali, że w tego typu sytuacjach często nie mają możliwości zwracania uwagi w obawie przed utratą możliwości dalszej współpracy z muzeum. Do pozytywnych wrażeń zaliczali natomiast panującą zazwyczaj podczas tego typu spotkań atmosferę współpracy, pozytywnych emocji, radości z tworzenia prac manualnych.

Celem takiej działalności, według respondentów, jest wspieranie rodziny w możliwości kształcenia nieformalnego wszystkich jej członków poprzez tworzenie sprzyjających warunków organizacyjnych, ekonomicznych, infrastrukturalnych oraz emocjonalnych. Muzeum w tym kontekście może stać się przestrzenią niezależną od edukacji formalnej oraz warunków domowych, w której członkowie rodziny mają szansę współpracowania ze sobą, poznawania siebie i rozwoju swoich talentów.

Przede wszystkim rodziny z dziećmi, bo to jest superfrajda dla rodziców, jak czterolatek się zajmie papraniem farbami gdzie indziej, poza własną kuchnią. I on się artystycznie wyżywa, i oni są zadowoleni [Muz_2_Gość].

Jestem wielbicielką zajęć edukacyjnych. Naprawdę bardzo mnie cieszą wszystkie te zajęcia, które wiążą się z poszerzaniem naszego myślenia o świecie. Im więcej będziemy rozmawiać i uświadamiać dzieciom od najmłodszych lat, że po prostu na świecie jest mnóstwo różnych ludzi z różnymi światopoglądami, z różnymi zainteresowaniami, to myślę, że to zaprocentuje na przyszłość [Muz_1_Gość].

Podczas badań artykułowano potrzeby dotyczące organizacji przestrzeni i umożliwiania zdobywania wiedzy podczas indywidualnego zwiedzania dla osób w różnym wieku. Zwracano uwagę na kwestie audioprzewodników, pomocy multimedialnych oraz druków ulotnych dostępnych dla zwiedzających. Podkreślano zbyt małą ilość takich dobrze przygotowanych pomocy w przestrzeni polskich muzeów przy jednoczesnej świadomości skali możliwości w muzeach zagranicznych.

Audioprzewodniki według rozmówców powinny być w wielu językach, dostępne bezpłatnie. Ich oznaczenia przy obiektach muszą być czytelne i widoczne, a zawarte w nich treści opowiadane nieskomplikowanym językiem. Lektorami mogą być charakterystyczne dla danego miejsca czy tematu osoby. Sposób prowadzenia przez nich narracji powinien mieć charakter opowieści lub reportażu, a nie stwarzać wrażenie wykładu specjalisty od danego tematu, naszpikowanego trudnym słownictwem. W polskich muzeach brakuje nagrań dla dzieci, a audioprzewodniki ciągle nie są standardem. Jak pokazuje poniższa wypowiedź, alternatywę mogą stanowić aplikacje pobierane na telefon z dostępnymi nagraniami.

Nie lubię korzystać z audiogajdów. Najlepszym rozwiązaniem dla mnie byłoby, gdybym mogła sobie z własnego smartfona korzystając, najeżdżać na jakiś kod i pokazywałyby mi się jakieś dodatkowe materiały. Audioprzewodniki są też w dużej mierze przegadane. Tam jest za dużo takiej długiej narracji. Lubię sobie raczej sama przeczytać. Porównując polskie i zachodnie muzea, to zupełnie też inne techniki używane są przy tym. Też jest inne dostosowanie, nawet do grupy wiekowej, więc my jeszcze jesteśmy trochę opóźnieni w tym wszystkim [Muz_2_Gość].

Rys. 19. Oznaczenie audioprzewodników. Możliwość zastosowania czytelnego podpisu dotyczącego numeru danej narracji w audioprzewodniku. Wprowadzony został także kod QR, pozwalający na wysłuchanie informacji w ramach aplikacji na telefonie prywatnym zwiedzającego.

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie, ze stałej wystawy XX+XXI. Galeria Sztuki Polskiej.

Narzędzia cyfrowe i wszelkie pomoce multimedialne dostępne w przestrzeni wystaw stanowią obiekt graniczny szczególnie istotny w muzealnictwie. Zwolennicy podkreślają ich komplementarność treściową względem ekspozycji oraz odpowiedź na potrzeby nowoczesnego wizerunku muzeów. Przeciwnicy argumentują, że stosowanie ich wiąże się z problemami technicznymi, wysokimi wydatkami ponoszonymi na produkcję i aktualizację sprzętu oraz oprogramowania, a przede wszystkim to, że nie mogą zastąpić kontaktu z rzeczywistym obiektem. Pracownicy związani z edukacją upatrują w dobrze przygotowanych technicznie narzędziach cyfrowych możliwość tworzenia szerszych kontekstów teoretycznych dla prezentowanych artefaktów. Proponują również rozwiązania w formie gier na tematy związane z gromadzonymi zbiorami, twierdząc, że stanowi to szansę tworzenia relacji z młodszym pokoleniem. Z obserwacji prowadzonych w toku pracy zawodowej wynika, że duże zagrożenie stanowi brak prowadzenia badań potrzeb użytkowników poprzedzających projektowanie i wdrażanie nowych technologii w przestrzeniach galerii oraz brak stałego budżetu pozwalającego na regularne aktualizacje i ewentualne naprawy oraz wymianę sprzętu.

Bardzo nie lubię tych wszystkich stojaków z komputerami. Wyjątkiem jest Galeria Faras w Muzeum Narodowym w Warszawie, gdzie są interaktywne monitory dla dzieci. A z takich tak zwanych kiosków multimedialnych w ogóle nie korzystam. Może nie umiem [Muz_2_Gość].

Ciekawe są interaktywne ekrany, gdzie można poskładać rozbitą wazę dziewiętnastowieczną i tego typu rzeczy [Muz_7_Gość].

Oprócz audioprzewodników rozwiązaniem mogą być kody QR umieszczane w widocznych miejscach galerii, umożliwiające korzystanie z multimediów za pomocą aplikacji we własnym telefonie. Jak pokazuje poniższa wypowiedź, część osób ma jednak potrzebę realnego kontaktu z obiektem muzealnym, dlatego wszelkie multimedia powinny stanowić jedynie nieobowiązkowe uzupełnienie w procesie muzealnej edukacji.

Może to jest niemodne, ale lubię korzystać z QR kodów w muzeach. Lubię rozszerzoną rzeczywistość, kiedy przeczytam coś o obrazie i mogę w niego wejść za pomocą mojego telefonu. Ale najbardziej lubię tradycyjne muzea z prawdziwymi eksponatami bez elektroniki [Muz_2_Gość].

Poza katalogami o charakterze naukowym, które można kupować w muzealnych księgarniach – z powodu kosztu i treści niestanowiących odpowiedzi na potrzeby wielu zwiedzających – muzea, jak wynika z badań, starają się oferować także druki ulotne. Są one bezpłatne i znajdują się w punktach informacyjnych, przy kasach, przed wejściami na ekspozycję, a także w przestrzeni wystawy (rys. 20). Druki ulotne towarzyszące danej wystawie zawierają treści organizacyjne, a także merytoryczne, jak plan zwiedzania czy komentarz kuratora ekspozycji. Do druków ulotnych należy również zaliczyć druki edukacyjne, nazywane także edukacyjnymi kartami pracy (rys. 21, rys. 22). Bywają wykorzystywane przez edukatorów podczas lekcji muzealnych bądź warsztatów, ale także przez zwiedzających indywidualnie. Pierwsze tego typu materiały w Polsce, wzorem muzeów angielskich, pojawiły się w formie bezpłatnej, dostępnej dla wszystkich zwiedzających w Muzeum Narodowym w Warszawie w 2013 roku.

Najbardziej podoba mi się motyw z Muzeum Narodowego w Warszawie, że przed wejściem do galerii jest bezpłatna karta zadań. Nie trzeba brać udziału w zorganizowanych zajęciach, tylko się wypełnia ją samemu [Muz_2_Gość].

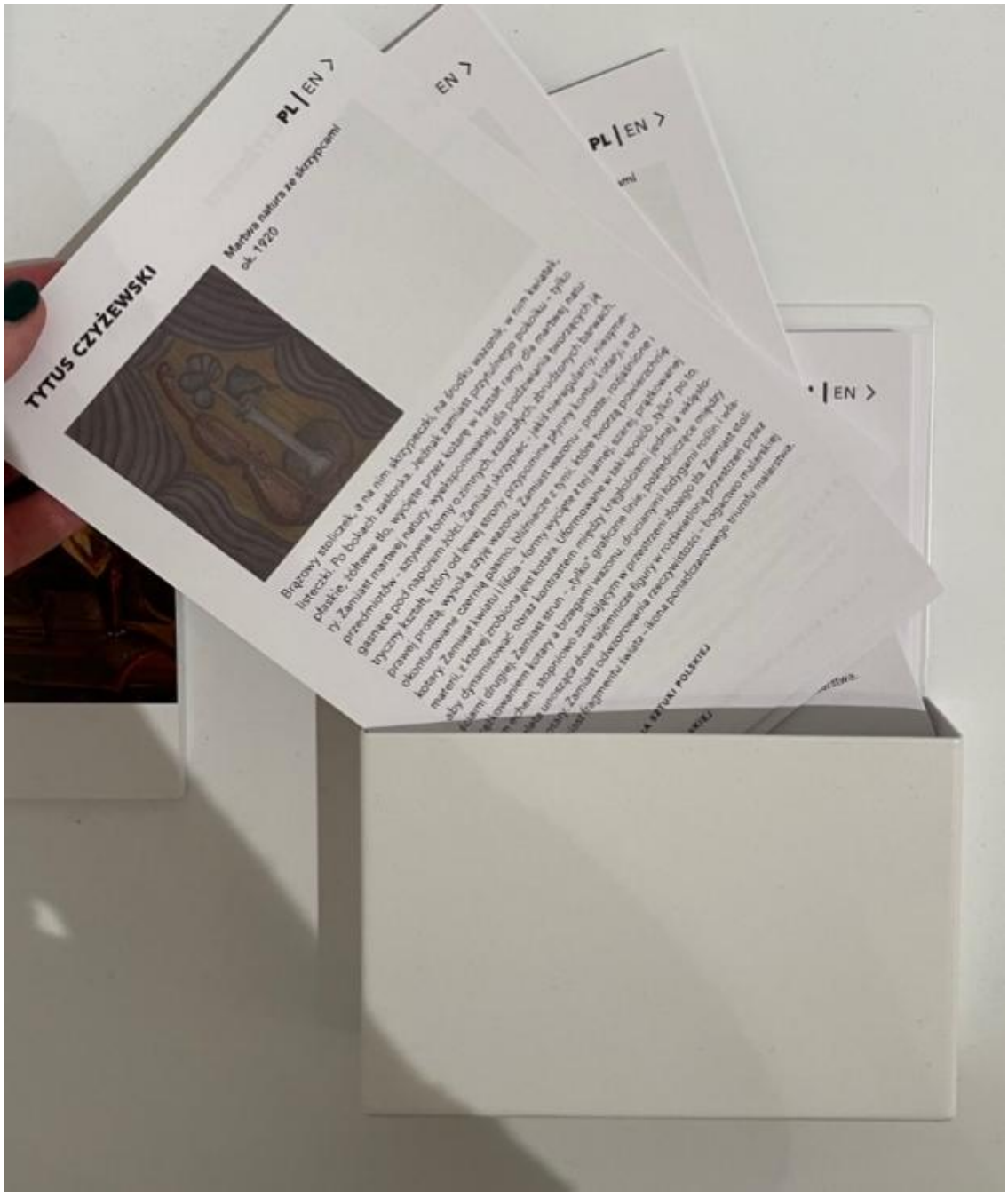
Obecnie, jak wynika z obserwacji prowadzonych w toku pracy zawodowej, polskie muzea starają się coraz częściej oferować takie druki. Korzystają z nich nie tylko dzieci i rodziny, lecz także dorośli. Stanowią uzupełnienie wystawy o informacje, które należy samemu odczytać, ponieważ często przyjmują formę zagadek, rebusów, szarad czy krzyżówek. Zazwyczaj mają format A5, który po rozłożeniu powiększa się do formatu A3. Większy format

potrafi być wykorzystywany przez grafików projektujących takie druki do stworzenia rodzaju plakatu, który można samodzielnie pokolorować w domu w ramach kontynuacji działań edukacyjno-poznawczych z muzeum. Jak zauważyła jedna z respondentek, dużą satysfakcję podczas wizyty w muzeum mogą dla zwiedzających, zwłaszcza dzieci, stanowić drobne nawet formy zabierane do domu. W związku z tym taki druk stanowi idealną propozycję.

Jak jednak podkreślają muzealnicy związani z edukacją muzealną, zaprojektowanie zarówno treści merytorycznych, jak i warstwy wizualnej takiego druku, wydrukowanie go w odpowiedniej ilości z uwzględnieniem prawa zamówień publicznych, a następnie wprowadzenie do dystrybucji wśród zwiedzających stanowi duże wyzwanie i składa się na wieloetapowy proces. Nie zawsze jest on rozumiany czy akceptowany przez współpracowników oraz osoby zarządzające. Udostępnienie takich druków implikuje także konieczność zaplanowania, zaprojektowania i wdrożenia odpowiedniego mebla, w którym będą one dostępne, oraz ustalenia zasad ich uzupełniania, kiedy się skończą. Cały proces angażuje wielu aktorów z różnych obszarów pracy muzeum i wymaga odpowiedniej komunikacji umożliwiającej wzajemne zrozumienie potrzeb – od finansowych przez logistyczne po merytoryczne i edukacyjne. Stanowi jednak ciekawe edukacyjne dopełnienie ekspozycji i jej recepcji wśród zwiedzających oraz pozytywnie wpływa na wizerunek instytucji jako muzeum wychodzącego naprzeciw potrzebom publiczności.

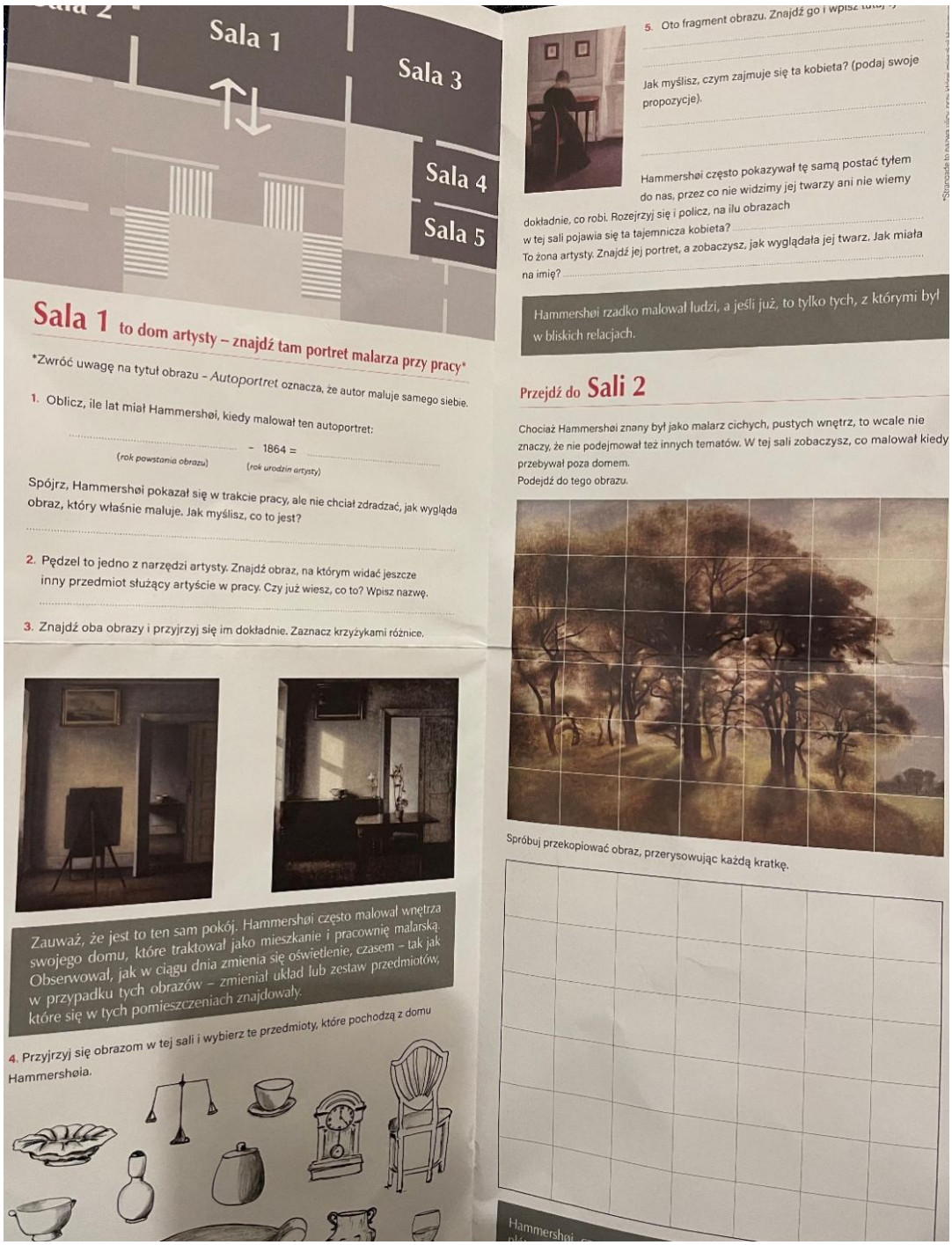
Druki edukacyjne, takie fajne krzyżówki i zgadywanki, się rewelacyjnie sprawdzają dla dzieci. Ale i sami z mężem je lubimy. Potem w domu wieszamy to jako pamiątkowy plakat [Muz_2_Gość].

Rys. 20. Bezpłatne druki ulotne, dostępne dla wszystkich w przestrzeni wystawy, zawierające zdjęcie charakterystycznego obiektu wraz z opisem. Zdjęcie z Muzeum Narodowego w Krakowie, ze stałej wystawy XX+XXI. Galeria Sztuki Polskiej.



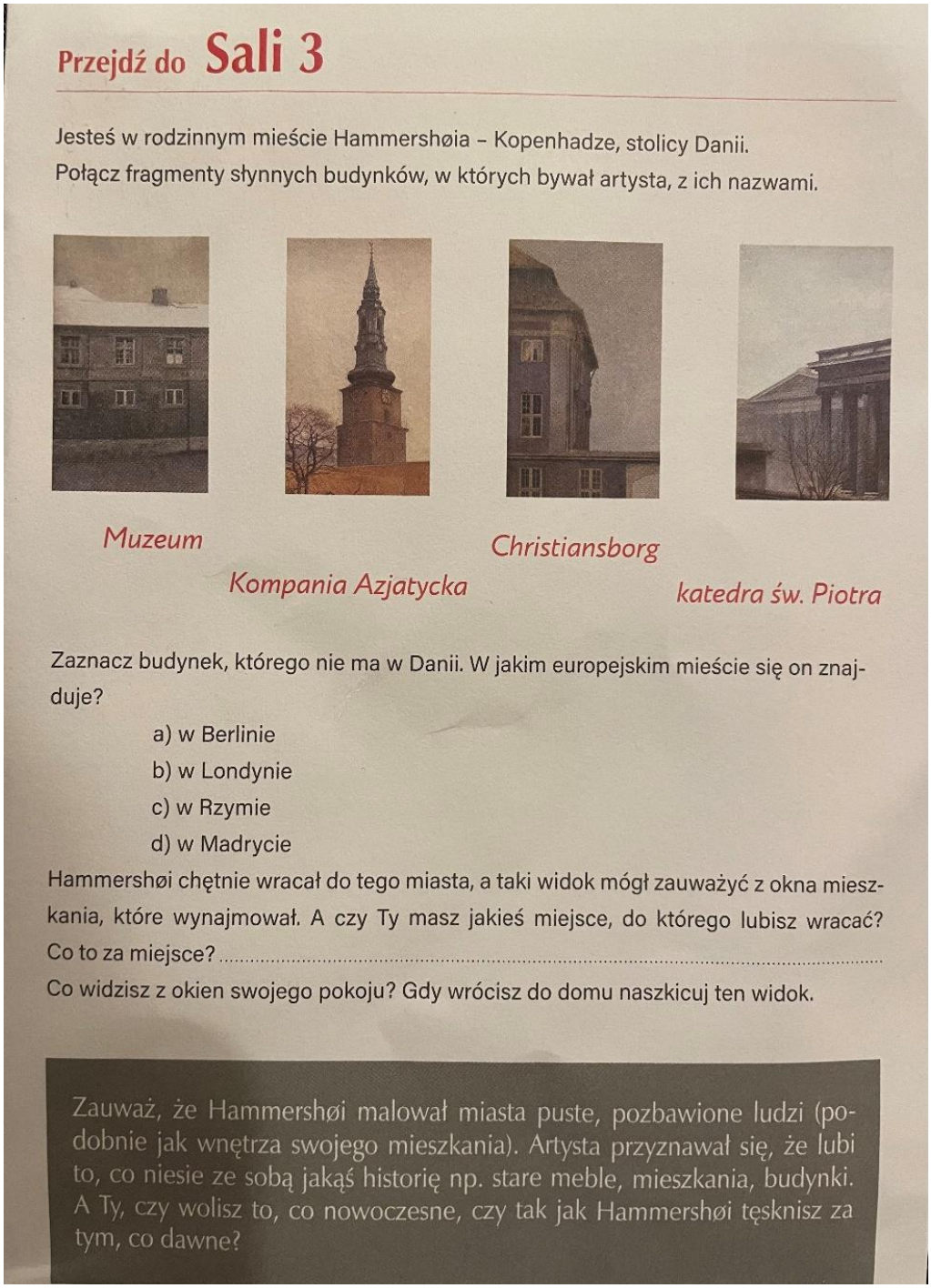
Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.

Rys. 21. Fragment środkowej części bezpłatnego druku edukacyjnego zaprojektowanego do czasowej wystawy „Vilhelm Hammershøi. Światło i cisza” w Muzeum Narodowym w Poznaniu.



Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Rys. 22. Wybrane zadanie będące fragmentem bezpłatnego druku edukacyjnego zaprojektowanego do czasowej wystawy „Vilhelm Hammershøi. Światło i cisza" w Muzeum Narodowym w Poznaniu.



Przejdź do Sali 3

Jesteś w rodzinnym mieście Hammershøia – Kopenhadze, stolicy Danii.
Połącz fragmenty słynnych budynków, w których bywał artysta, z ich nazwami.

Muzeum

Kompania Azjatycka

Christiansborg

katedra św. Piotra

Zaznacz budynek, którego nie ma w Danii. W jakim europejskim mieście się on znajduje?

a) w Berlinie
b) w Londynie
c) w Rzymie
d) w Madrycie

Hammershøi chętnie wracał do tego miasta, a taki widok mógł zauważyć z okna mieszkania, które wynajmował. A czy Ty masz jakieś miejsce, do którego lubisz wracać? Co to za miejsce? .....

Co widzisz z okien swojego pokoju? Gdy wrócisz do domu naszkicuj ten widok.

Zauważ, że Hammershøi malował miasta puste, pozbawione ludzi (podobnie jak wnętrza swojego mieszkania). Artysta przyznawał się, że lubi to, co niesie ze sobą jakąś historię np. stare meble, mieszkania, budynki. A Ty, czy wolisz to, co nowoczesne, czy tak jak Hammershøi tęsknisz za tym, co dawne?

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Wyzwanie stanowi znalezienie odpowiedniej formuły edukacyjnej dla grupy dorosłych aktywnych zawodowo. Mogą oni przychodzić do muzeum sami lub jako opiekunowie dzieci. Jak podkreślali respondenci, trudno jest nawiązać z nimi relacje. Potrafią się wstydzić swojej niewiedzy lub tego, że ostatni raz byli w muzeum podczas szkolnej wycieczki. Odczuwają obawy przed korzystaniem z audioprzewodników, zadawaniem pytań czy sięganiem po druki edukacyjne, które często swoją formułą są dostosowane także dla nich.

Dorośli się wstydzą swojej niewiedzy i jakoś tak trudno ich zaangażować. Muzea nie muszą dawać gotowej propozycji. Można skorzystać z podpowiedzi, jak może ktoś widzi to jakoś inaczej. Może każdy chętnie poprowadziłby też jakieś zajęcia po swojemu [Muz_7_Gość].

Edukatorzy zauważyli, że może to być efektem braku przygotowania dorosłych do odbioru oferty muzeów wynikającego z nieodpowiedniej edukacji szkolnej. Muzea, które zmieniają swój charakter od kilkunastu lat, nie znalazły także, według nich, formuły pozwalającej zaproponować ofertę spędzenia czasu wolnego. Jako opiekunowie czy rodzice nie zawsze są zapraszani przez muzea do udziału w warsztatach, natomiast w formule rodzinnej potrafią obawiać się zaangażowania i przyjmują rolę biernych towarzyszy. Jako indywidualni zwiedzający, według respondentów, potrzebują wyraźnego sygnału w formie piktogramów czy komunikatów, że mogą skorzystać z oferty. Rodzaj odpowiedzi na ich potrzeby mogą stanowić grupy wolontariuszy lub towarzystwo przyjaciół zrzeszające się wokół danego muzeum, powstające według wzoru rozwiązań przyjętego przez zagraniczne instytucje muzealne. Jednym z najprężniej działających jest Stowarzyszenie Przyjaciół Muzeum Narodowego w Warszawie, które poza wydarzeniami charytatywnymi na rzecz muzeum, regularnie organizuje także we współpracy z muzeum spotkania na wystawach, wykłady czy debaty.

W ramach dyskutowanych na arenie wątków i zagadnień wybrzmiałych podczas prowadzonych badań w perspektywie interakcji zewnętrznych pokazano, że wszelkie działania umożliwiające zrozumienie muzeum i wystaw mogą albo wręcz powinny być traktowane jako działalność edukacyjna. Dla pracowników związanych z edukacją muzealną istotne jest, by odpowiadać na potrzeby zarówno osób zwiedzających indywidualnie i korzystających tylko z pomocy dydaktycznych, jak i grup zorganizowanych.

Wskazano również najczęstsze grupy interesariuszy edukacji nieformalnej, którymi są rodziny, młodzież oraz seniorzy. Każda z tych grup powinna mieć inaczej kształtowany program pod względem treści i logistyki. Grupę, którą respondenci określili jako najtrudniejsza w nawiązaniu relacji, stanowią dorośli w wieku aktywności zawodowej. Podkreślono potrzebę budowania komfortu podczas wizyty w muzeum, który cechują przemyślane, odpowiednio zaprojektowane i dostępne elementy towarzyszące muzeom i wystawom. Wśród nich najwięcej dyskusji wywołują narzędzia multimedialne, druki ulotne oraz audioprzewodniki. Obiektem granicznym nieustannie prowokującym negocjacje są multimedia w postaci ekranów dotykowych, gier tematycznych czy aplikacji. Respondenci mimo atrakcyjności oferty multimedialnej w muzeach podkreślają jednak potrzebę kontaktu z prawdziwym obiektem.

Deklarowane podczas tego fragmentu badań potrzeby respondentów stanowią duże wyzwanie dla instytucji muzealnych. Wiążą się one ze strategicznym podejściem instytucji, uwzględniającym planowanie finansów, kadr i programu. Aktorami bezpośrednio zaangażowanymi w realizację tych potrzeb zwiedzających są edukatorzy i pracownicy działów edukacji muzealnej. Pozostają oni jednak zależni od procedur i zasad funkcjonujących w społecznym świecie muzealnictwa. Zatem obiekt graniczny, jakim jest oferta edukacyjna muzeów poświęcona kształceniu nieformalnemu, może wywoływać negocjacje w dwóch obszarach: między publicznością a instytucjami muzealnymi reprezentowanymi przez edukatorów oraz między edukacją muzealną a pozostałymi aktorami społecznego świata muzealnictwa.

Arena 13. Debata dotycząca koncepcji muzeum dostępnego

W ramach prowadzonych badań związanych z interpretacją znaczenia społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej respondenci zaznaczali albo wręcz podkreślali konieczność traktowania muzeów, będących miejscami pracy i wizyt, jako instytucji powszechnych. Zauważalna potrzeba demokratyzacji muzeów zarówno w ocenie jej pracowników, jak i zwiedzających implikuje konieczność debaty na temat szans, ale także słabych i mocnych stron tak prowadzonej strategii funkcjonowania. W efekcie analizy przeprowadzonych wywiadów można zatem określić dyskutowany obiekt graniczny jako koncepcję muzeum dostępnego. Zagadnienie to wywołuje wiele sporów czy negocjacji na temat tak zdiagnozowanej areny.

Przez określenie muzeum dostępne postrzega się muzeum, którego pracownicy starają się podejmować różnorodne działania dotyczące umożliwienia lub ułatwienia kontaktu z muzealną ofertą wszystkim zainteresowanym. Obejmują one minimalizację barier o charakterze infrastrukturalnym, programowym i komunikacyjnym. Grupa odbiorców tego typu działań jest bardzo szeroka. Można ją podzielić ze względu na pięć kryteriów wyróżnionych w tabeli (tab. 16), takich jak: wiek, rodzaj niepełnosprawności, choroby neuroróżnorodne, mniejszości oraz zagrożenie defaworyzowaniem, w ramach których pojawiają się kolejne liczne kategorie.

Tabela 16. Zakres stosowania określenia „muzeum dostępne" z podziałem na pięć kryteriów.

muzeum dostępne				
WIEK - osoby starsze - dzieci - rodziny - opiekunowie z dziecmi w wózkach	RODZAJ NIEPEŁNOSPRAWNOSCI - intelektualna - ruchowa - osoby niedosłyszące - osoby z dysfunkcją wzroku	CHOROBY NEUROROŹNORODNE - nadwrażliwości - autyzm - epilepsja - choroba Alzheimera i demencje	MNIEJSZOŚCI - narodowe - religijne - językowo-kulturowe, np. Kultura Głuchuch	ZAGROŻENIE DEFAWORYZOWANIEM - osoby o niskim statusie finansowym - osoby bezdomne - osoby z zakładów karnych zamkniętych oraz typu półotwartego - osoby z ośrodków resocjalizacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Zagrożeniem wskazywanym przez respondentów jest używanie jednego słowa „niepełnosprawność" dla szerokiego zakresu znaczeń, który obejmuje określenie dostępności. Jak wynika z tabeli zaproponowanej na podstawie prowadzonych badań, niepełnosprawność stanowi jedynie jedno z pięciu kryteriów, a stosując to określenie, należy doprecyzować konkretny jej rodzaj. Wyrażeniami synonimicznymi używanymi w praktyce muzealniczej są natomiast: „muzeum bez barier", „oferta dla osób ze szczególnymi potrzebami", a także „muzeum otwarte", „muzeum dostępne" oraz „muzeum włączające".

Zgodnie z Ustawą z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami[183] wszystkie instytucje władz publicznych są zobowiązane do powołania stanowiska koordynatora do spraw dostępności. Muzea jako instytucje kultury już takiego obowiązku nie mają, ale wybrane samorządy zalecają w podlegających im jednostkach zatrudnienie takiej osoby. Przykładem może być Zarząd Województwa Małopolskiego oraz Prezydent m.st. Warszawy. Zgodnie z przytoczoną Ustawą (art. 14, ust. 2) koordynator do spraw dostępności wspiera osoby ze szczególnymi potrzebami w dostępie do oferty instytucji, przygotowuje i koordynuje wdrożenie planu działania na rzecz poprawy zapewnienia dostępności w instytucji oraz monitoruje wdrażanie dostępności w instytucji.

Muzea mimo braku takiego obowiązku starają się uwzględniać podobne rozwiązania, a stanowisko koordynatora do spraw dostępności bywa określane jako stanowisko lidera dostępności czy pełnomocnika dyrektora ds. dostępności. Taka rola przypada zazwyczaj pracownikom działów związanych z edukacją. Do ich kompetencji zalicza się nie tylko oferowanie odpowiedniego programu i pomocy dydaktycznych, lecz także szkolenie pozostałych pracowników oraz regularna komunikacja z nimi w zakresie potrzeb i poszukiwania rozwiązań.

Warto zwrócić uwagę na wypowiedź edukatorki, która podkreśliła zmieniający się stosunek współpracowników do muzealnika wykazującego się empatią wobec zwiedzających ze szczególnymi potrzebami. Szczególne kompetencje charakteryzujące pracowników edukacji muzealnej, wiążące się przede wszystkim z ich umiejętnością prowadzenia dialogu i zrozumieniem wyzwań związanych z inkluzyjnością muzeów, powodują, że przejmują oni rolę inicjatorów nowych zachowań, a także całych procesów funkcjonowania wewnątrz instytucji dla dobra publiczności.

Bliska mi jest edukacja dla grup z niepełnosprawnościami, przede wszystkim z niepełnosprawnością intelektualną. Kiedy zaczynałam pracę w muzeum i została otwarta wystawa, to edukacja dla osób z niepełnosprawnościami była jedynie inicjatywą oddolną. (…) początki też nie były do końca łatwe, dlatego że nie czułam dużego wsparcia, też takiego instytucjonalnego. Modyfikowałam zajęcia do potrzeb takich grup. Z własnych pieniędzy kupowałam niezbędne pomoce. To było głównie moje zaangażowanie. Później rzeczywiście się trochę zmieniało, zostałam poproszona o napisanie scenariuszy dla takich grup, zaczęto zwracać na to większą uwagę. Od pewnego czasu też pracują koordynatorzy dostępności [Fok_Eduk_5].

[183] Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. O zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Dz.U. 2019, poz. 1696. https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2019/pozycja/1696 [dostęp 15.03.2022].

Obiekty współcześnie projektowane dla muzeów są o wiele bardziej dostępne pod względem infrastrukturalnym. Obiekty starsze są natomiast sukcesywnie dostosowywane, z uwzględnieniem możliwości lokalizacyjnych czy wytycznych konserwatorskich w przypadku budynków zabytkowych. Świadomość zespołów pracowników i zdolności komunikacyjne w zakresie dostępności są natomiast wypadkową kultury organizacyjnej, misji i strategii rozwoju danej instytucji oraz chęci prowadzania dialogu z publicznością, a jest to niezależne od historii danej instytucji i jej siedziby. Jak wynika z poniższej wypowiedzi, do słabych stron należy zaliczyć stereotypowe myślenie pracowników muzeów niewspółpracujących z publicznością, określających możliwość powszechnego dostępu do oferty muzeów jako modę. Jeden z respondentów zwrócił uwagę na konieczność pilnowania jakości takich działań, lecz wyraził obawę o ich realizację, twierdząc, że pozostaje w fazie deklaratywnej. Zaakcentował też, że w związku z koniecznością przesyłania sprawozdań do organizatora, dane dotyczące oferty dla osób z niepełnosprawnościami są danymi fikcyjnymi, ponieważ w rzeczywistości takie działania nie są prowadzone. Informacja ta powinna skłaniać do głębokiego namysłu nad realnie prowadzoną polityką włączania, nad kompetencjami zarządczymi oraz nad procesem tworzenia programu dla zwiedzających.

Była taka moda w pewnym momencie na niepełnosprawnych w muzeach i spore środki finansowe na to były przeznaczane. Sporo kampanii społecznych było. Zrobiła się moda, natomiast nadal się nie rozmawia na temat jakości tych wydarzeń. I decydentów nie interesuje jakość, ich interesuje ilość. Przynajmniej o to pytają w sprawozdaniu. Sami żadnych bloków edukacyjnych, które by wynikały z naszej inicjatywy, a byłyby kierowane do osób z niepełnosprawnościami, nie prowadzimy. Znaczy, w statystyce to wykażemy. Ale realnie tak nie jest. My się bardzo ładnie chwalimy tylko w sprawozdaniach, że my sobie z tym radzimy [Muz_4_Kur].

W większości kryteriów oceny wniosków o dofinansowanie są pytania o dostępność danego miejsca i oferty dla osób ze szczególnymi potrzebami, co powoduje konieczność realnego ich zaplanowania i zrealizowania. Dzięki zmieniającej się świadomości zarówno decydentów, jak i muzealników w muzeach wprowadzane są pętle indukcyjne, oferowane są audiodeskrypcje, w przestrzeniach ekspozycji dostępne są tyflografiki. Strony internetowe powinny powstawać zgodnie ze standardem WCAG 2.1, a niektóre muzea, jak wynika z obserwacji, dodają tłumaczenie migowe do cyfrowych form wykładów czy spotkań w galeriach. Organizowane są także warsztaty i spotkania, które w zależności od rodzaju szczególnych potrzeb mają charakter włączający lub zamknięty. Przykładem mogą być wykłady czy oprowadzania po wystawie, gdzie w celu udostępnienia treści osobom głuchym

lub słabosłyszącym obecny jest tłumacz polskiego języka migowego. W przypadku natomiast zajęć dla osób z chorobą Alzheimera czy w spektrum autyzmu spotkania w muzeum są tak zaplanowane, by minimalizować obiektywne trudności. W tym miejscu wypada podkreślić kompetencje i umiejętności edukatorów, którzy często przechodzą dodatkowe szkolenia, tak by możliwe stało się realizowanie indywidualnie projektowanych zajęć zgodnych z potrzebami zwiedzających.

Trzeba zwrócić większą uwagę na dostosowanie przekazania wiedzy dla osób z niepełnosprawnościami. Żeby nie była z tego górnego C, żeby przekazanie tej wiedzy nie było w taki sposób naukowy, tylko też dostępny na poziomie tych osób z niepełnosprawnością. Właśnie o to chodzi, żeby nie tylko przekazać tą wiedzę, ale dalej rozwijać wyobraźnię [Muz_8_Gość].

Waga warsztatów i zajęć prowadzonych w muzeach dla grup ze szczególnymi potrzebami jest znacząca. Jak podkreślił jeden z respondentów, będący ojcem rodziny, w której jest dziecko z niepełnosprawnością, takie spotkania są ważne dla całych rodzin. Opierając się na swoim wieloletnim doświadczeniu i relacjach z innymi opiekunami osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi, zauważył on, że szczególnie prace manualne działają terapeutycznie zarówno na osoby z dysfunkcjami, jak i ich rodzeństwo czy rodziców. Stanowią szansę dla opiekunów na przypomnienie sobie o własnych pasjach i możliwościach, na które nie mają czasu. Dla rodzeństwa zaś są okazją do uświadomienia sobie nieznanych często wcześniej zdolności brata lub siostry. Niezależna od miejsca zamieszkania czy dziennego pobytu przestrzeń może wywoływać wrażenie wyjątkowości, a wszystko razem prowadzić do odzyskiwania i wzmacniania poczucia pewności siebie przez wszystkich członków rodziny.

To najsłabsze ogniwo w naszej społeczności ono staje się przepustką dla całej rodziny. Dla mamy, taty, którzy wcześniej też te umiejętności mieli, ale potem już się wycofali z takiej działalności, a też dla rodzeństwa. Rodzeństwa, które często jest napiętnowane, a w tym momencie ono może się rozpromienić i pochwalić się swoimi umiejętnościami, gdzie w innym środowisku takich możliwości nie miało [Muz_8_Gość].

Formy zajęć będące odpowiedzią na poszczególne potrzeby, związane są również ze strategią danej instytucji i założeniami dotyczącymi kwestii finansowo-organizacyjnych. Jak zauważył jeden z uczestników badania grupowego, istotnym czynnikiem są kwestie budżetu. Działalność dla osób ze specjalnymi potrzebami nie może być jednak rozpatrywana w kwestiach ekonomicznych, lecz jako odpowiedź na potrzeby społeczne. Zadaniem zatem

dyrekcji jest takie planowanie rozwoju instytucji, by uwzględniać wszelkie potrzeby i właściwe nimi zarządzać zarówno pod względem realizacji misji, jak i poprawności finansów.

Były podejścia do tyflografii przy eksponatach, były podejścia do audiodeskrypcji dla osób niedowidzących i niewidzących, były próby dostosowania budynku, już niestety po tym, jak powstał, żeby był bardziej dostępny dla osób z niepełnosprawnościami ruchowymi. Są organizowane specjalne pory zwiedzania dla osób ze spektrum autyzmu, które wymagają na przykład mniejszej liczby ludzi w galeriach. Ale tego powinno być więcej. Niestety, one w takim ujęciu biznesowym są trudniejsze do przepchnięcia. Bardziej się opłaca zrobić wydarzenie dla wszystkich, na które wejdzie 1400 osób, niż wieczór dla osób ze spektrum autyzmu, na który wejdzie osób 200, zwłaszcza że często te osoby jeszcze korzystają ze zniżkowych biletów. Przychód z biletów jest dużo mniejszy, a niestety jest wiele osób, które patrzą w tabelkę i mówią: tutaj sprzedaż biletów się liczy. Z tyłu głowy gdzieś tam mają, że musi się zgadzać budżet [Fok_Eduk_7].

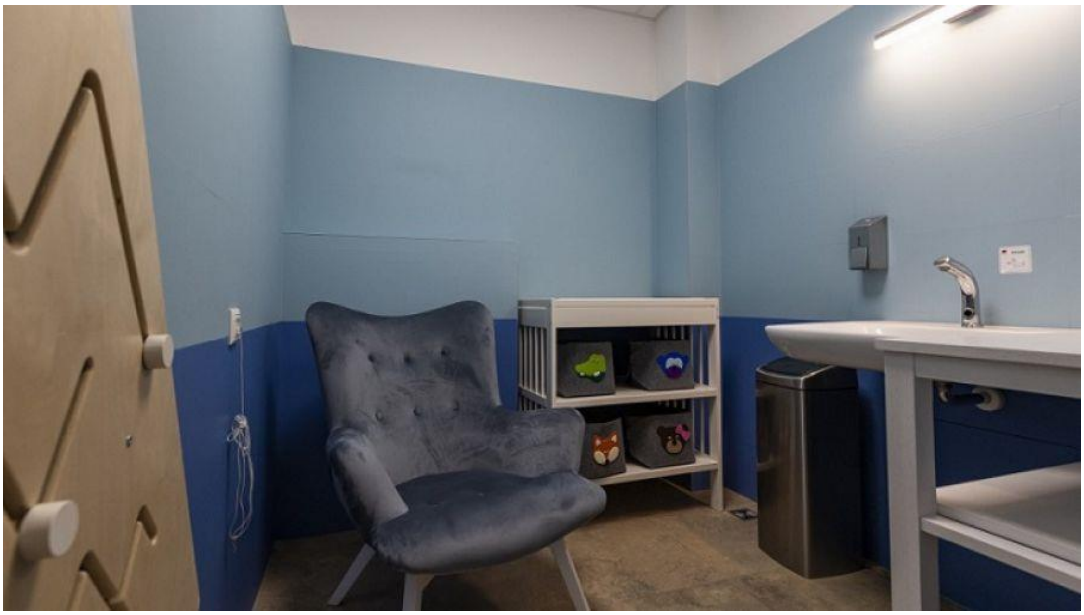
Jak wynika z prowadzonych rozmów, szczególnie z kadrą zarządzającą, największe zagrożenie w rozwijaniu oferty dostępności muzeów stanowią kwestie finansowe. Instytucje muzealne, będące organizacjami utrzymywanymi przez społeczeństwo, powinny mieć wobec niego szczególne zobowiązania. Niskie budżety uniemożliwiają im jednak systematyczne zmiany pozwalające dostosować muzea do potrzeb zwiedzających w kwestiach infrastrukturalnych, szkoleń czy pomocy dydaktycznych. Przeszkodą bywa także ograniczona świadomość dyrekcji i kierownictwa na temat takich potrzeb. Brak wewnętrznej komunikacji i wypracowania mechanizmów umożliwiających finansowo i organizacyjnie minimalizowanie barier w dostępie do muzeów ogranicza możliwości działania pracowników. Jak zauważył jeden respondentów, myślenie o osobach ze szczególnymi potrzebami nie stanowi standardu.

Udało nam się zrobić też taką część dla osób z dysfunkcjami wzroku, takie obiekty, ale to były małe wystawy. Takie dosłownie na 70 metrach może maksymalnie. Udało nam się, na przykład, doprowadzić do tego, że zaprosiliśmy konsultanta ze szkoły, która zajmuje się osobami z dysfunkcjami wzroku, żeby móc to przedstawiać, żeby przystosować przestrzeń i wystawę dla osób z dysfunkcjami wzroku. Niestety, nie było to standardem [Muz_4_Kur].

Kontynuując omawianie rozwijającej się oferty polskich muzeów w zakresie dostępności, warto zwrócić uwagę, że pojawiają się pokoje wyciszenia (rys. 23, rys. 24), w których istnieje możliwość odpoczynku i relaksu w intymnej atmosferze, w przerwie od zwiedzania czy udziału w warsztatach. Nowością są także informacje na temat wybranych godzin zwiedzania dla osób z wysoką wrażliwością, chorobami neuroróżnorodnymi lub ceniącymi sobie ciszę (rys. 25). Zaczynają być także dostępne słuchawki wyciszające i tłumiące

dźwięki, które można wypożyczać w punktach informacji, kasach czy przy salach warsztatowych.

Rys. 23. Pokój rodzinny, będący także pokojem wyciszenia w Muzeum Narodowym w Warszawie, otwarty jesienią 2021 roku.



Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Warszawie.

Rys. 24. Oznaczenie pokoju rodzinnego, będącego także pokojem wyciszenia w Muzeum Narodowym w Warszawie, otwartego jesienią 2021 roku.

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Warszawie.

Rys. 25. Informacja na temat cichych godzin zwiedzania w Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie, dostępna na stronie internetowej muzeum oraz w mediach społecznościowych, wprowadzona w marcu 2022 roku.

Źródło: https://www.muzeumazji.pl/aktualnosci/ciche-godziny/ [dostęp: 15 grudnia 2022 r.].

Dostępność zakłada także minimalizowanie barier w korzystaniu z oferty muzeów. Muzea, zgodnie z Ustawą o muzeach, zobowiązane są do zwalniania z opłat podczas wybranego dnia w każdym tygodniu. W niektórych muzeach wstęp jest wówczas bezpłatny na wszystkie wystawy, w innych natomiast dotyczy jedynie galerii stałych, a na wystawy czasowe nadal obowiązują bilety. Wybrane muzea respektują także Kartę Dużej Rodziny lub inne lokalnie obowiązujące zniżki.

Warto także przywołać przykłady wyjazdowej oferty edukacyjnej muzeów. Są to zwykle programy, w ramach których edukator jedzie z warsztatami czy prelekcją w miejsca, gdzie mieszkają osoby niemające możliwości przyjechania do muzeów, takie jak hospicja, szpitale, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze. Za ilustrację może posłużyć projekt „Muzeum na wynos" realizowany w Muzeum Narodowym w Warszawie, niestety zakończony ze względu na brak finansowania. Podobny, także archiwalny, projekt „Zachęta na kółkach" polegał na docieraniu z zajęciami dotyczącymi sztuki współczesnej do szkół w ubogich miejscowościach. Warto również przytoczyć przykład Muzeum Historii Żydów POLIN, które oferowało „Muzeum w pudełku", wysyłając do szkół, które się zgłosiły, zestaw edukacyjny wraz z instrukcją dla nauczycieli. POLIN w ramach jednego z grantów norweskich oferowało również „Muzeum na

kółkach", które było podróżującą wystawą edukacyjną przywożoną w formie pawilonu do niewielkich miejscowości. Scenariusz był dostosowywany do danego miejsca, ponieważ miał się koncentrować na lokalnej historii. Dodatkowo podczas eksponowania pawilonu w danym miejscu odbywały się wydarzenia towarzyszące, takie jak spacery, gry miejskie czy wycieczki rowerowe.

Przez muzeum dostępne, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, należy także rozumieć instytucję, która prowadzi rzetelną, zrozumiałą dla wszystkich strategię komunikacyjną. Wiąże się to z informowaniem na temat realizowanej oferty edukacyjnej i jej poszczególnych elementów, umieszczeniem odpowiednich oznaczeń w przestrzeniach galeryjnych i ogólnodostępnych w muzeum (rys. 26) oraz dokładaniem starań w celu przygotowania wszystkich informacji dla zwiedzającego przed jego wizytą. Takie wiadomości umieszczane są na stronach internetowych. Przykładem może być zakładka zatytułowana „Dostępność" na stronie internetowej Muzeum Lotnictwa Polskiego w Krakowie, w której umieszczono raport o stanie dostępności w dwóch wersjach – języku polskim oraz polskim języku migowym, informację o polityce cenowej, kontakt do muzealnego koordynatora dostępności, szczegóły na temat oferty edukacyjnej z osobnym wyróżnieniem zasad dla osób z dysfunkcją wzroku, dysfunkcją słuchu, z niepełnosprawnością ruchową, informacje na temat dojazdu do muzeum samochodem, rowerem, komunikacją miejską, opisano również otoczenie muzeum, jego przestrzeń, układ architektoniczny, infrastrukturę z rozszerzeniem o dane dotyczące udogodnień dla osób z niepełnosprawnością ruchową, a także zasady ewakuacji na wypadek zagrożenia. W zakładce przedstawiono również poglądowe zdjęcia muzeum[184].

W kategoriach wręcz swoistego żartu w subświecie edukacji muzealnej traktowane są podpisy przy obiektach, piktogramy informujące o numerze w audioprzewodniku czy numerze audiodeskrypcji. Edukatorzy w wyniku doświadczeń zwiedzających nieustannie podejmują próby przekonywania autorów koncepcji czy aranżacji wystawy do używania większych i wyraźniejszych liter. Sugerują także, by postawić się w roli zwiedzającego, który może być osobą niskorosłą, mieć astygmatyzm, dysleksję czy inne trudności. Proszą, by nie nie umieszczać wysoko, pond standardową linią wzroku, szarego opisu na szarym tle w źle oświetlonym miejscu. Za każdym razem, kiedy podpisy zostaną zaprojektowane w sposób

[184] *Dostępność*. Muzeum Lotnictwa Polskiego. https://muzeumlotnictwa.pl/muzeum/pl/muzeum-bez-barier/# [dostęp 15.03.2022].

dostępny i ergonomiczny, edukatorzy potrafią żartować, że jednak jest to możliwe i są pod wrażeniem, że można wypracować tak oryginalną koncepcję, by była zrozumiała dla większości zwiedzających. Podczas prowadzonych rozmów potrafili wręcz przytoczyć przykład, kiedy podczas projektowania wystawy zapomniano o podpisach do obiektów, należało więc je w szybkim czasie stworzyć i zaprojektować do danej ekspozycji.

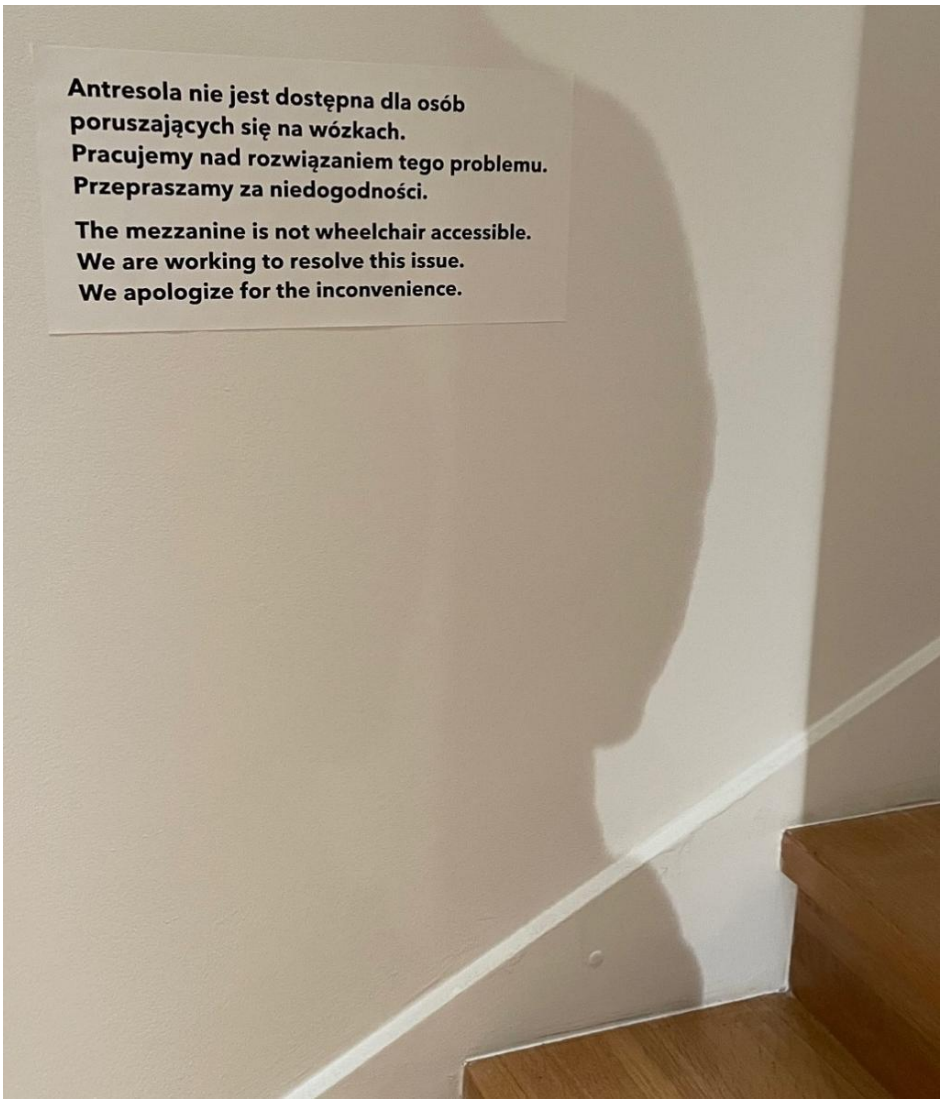
Rys. 26. Oznaczenia w języku polskim i angielskim w galerii Muzeum Narodowego w Krakowie dotyczące zarówno kierunków zwiedzania, jak i możliwości skorzystania z toalet, również dla osób z dysfunkcją ruchu.

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.

Dostępnością w muzeach można także określić wszelkie działania podejmowane w celu przekazania zwiedzającym wyczerpujących informacji na tematy mogące wzbudzać zdziwienie czy rozczarowanie. Interesującym przykładem są dwie tabliczki wiszące przy schodach prowadzących do ekspozycji dzieł sztuki na papierze w Galerii Sztuki Polskiej XX i XXI wieku w Muzeum Narodowym w Krakowie. Obie zostały napisane w języku polskim i angielskim. Pierwsza jest informacją i rodzajem przeprosin za brak możliwości dostania się

na piętro przez osoby z niepełnosprawnościami ruchu (rys. 27) z dodatkowym zapewnieniem o poszukiwaniu właściwych rozwiązań. Druga zawiera wyjaśnienie braku częściowego oświetlenia prac na papierze – ze względów konserwatorskich nie mogą być one nieustannie wystawione na działanie światła (rys. 28, rys. 29).

Rys. 27. Tabliczka z przeprosinami kierowanymi do zwiedzających za brak możliwości zwiedzenia całej wystawy w Muzeum Narodowym w Krakowie.

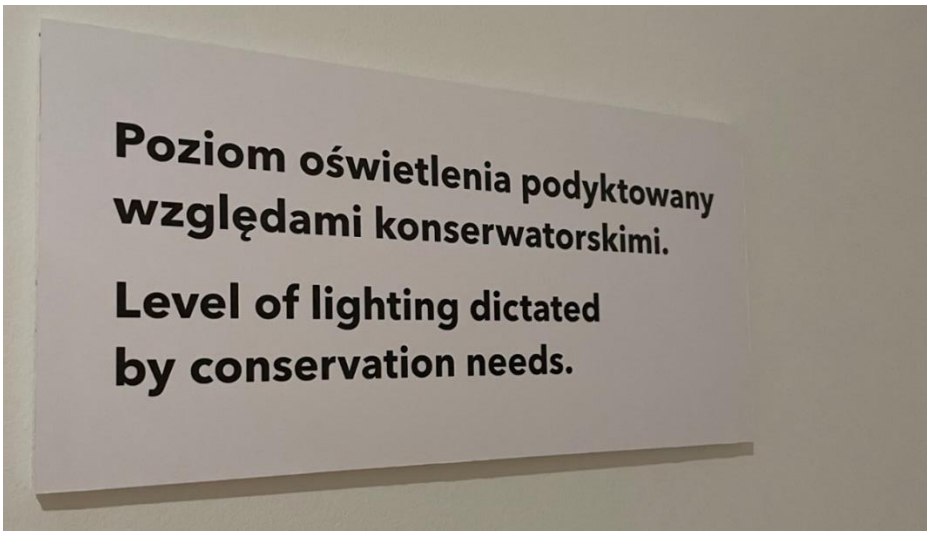


Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.

Rys. 28. Galeria w Muzeum Narodowym w Krakowie, w której oświetlony jest tylko fragment wystawy.

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.

Rys. 29. Tabliczka z informacją o powodach braku miejscowego oświetlenia w Muzeum Narodowym w Krakowie.



Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.

Inny przykład stanowi Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie. W ścianę sali, w której jest prowadzony remont, została wstawiona niewielka szyba, a obok umieszczono informację o realizowanej inwestycji (rys. 30). Szyba pozwala na obserwowanie postępu prac, a szczegółowe informacje zarówno w języku polskim, jak i angielskim pozwalają dowiedzieć się, kiedy zostanie otwarta nowa ekspozycja.

Rys. 30. Fragment ściany odgradzającej część ekspozycyjną od części remontowanej w Muzeum Azji i Pacyfiku, gdzie przez szybę można oglądać postępy remontu.

Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Azji i Pacyfiku.

Starania muzeów dotyczące udostępniania swojej oferty, przestrzeni i form komunikacji związane są z innymi działaniami na szczeblu rządowym oraz realizowanymi przez organizacje pozarządowe. Jest to zauważalne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach.

Nasza odpowiedzialność społeczna to zapewnienie, że nasze programy są dostępne na przykład dla młodych ludzi z trudnościami w uczeniu się lub chorobami neuroróżnorodnymi. Dużo współpracujemy z organizacjami takimi jak w Londynie Autism in Museums, jest też organizacja o nazwie Kids in Museums. Wspólnie wykonaliśmy także dużo pracy podczas pandemii [Fok_INT_1_1].

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego w Polsce prowadzi projekt „Kultura dostępna", uwzględniający również potrzeby muzeów. Jedną z organizacji wspierających osoby z niepełnosprawnościami poprzez szkolenia, doradztwo i konsultacje jest w Polsce Fundacja Kultury bez Barier. Warto w tym miejscu przypomnieć o powstałym w odpowiedzi także na potrzeby muzealników „Poradniku dla sektora kultury w zakresie zapewnienia

dostępności”[185], który w sposób systematyczny odpowiada na artykułowane w powyższej debacie refleksje. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że poradnik ten jest egzemplifikacją konkluzji wynikających z toczących się w społecznym świecie debat. Stanowi rodzaj wsparcia, szczególnie dla muzealników związanych z edukacją, którzy – jak wynika z badań – dzięki swoim kompetencjom i sposobom działania najczęściej nawiązują empatyczną relację ze zwiedzającymi i w poczuciu odpowiedzialności za reprezentowane muzeum starają się minimalizować wszelkie bariery dostępu.

Artykułowane w ramach debaty toczącej się wokół obiektu granicznego, jakim jest koncepcja muzeum dostępnego, zagadnienia łączą się z wieloma wcześniej opisywanymi wyzwaniami i procesami, które zachodzą w społecznym świecie muzealnictwa. Jest to arena, na której dyskutuje się o zakresie określenia „muzeum dostępne”, porusza się problem osób odpowiedzialnych za dostępność, poszukuje się jego znaczenia wobec społeczności zarówno muzealników, jak i odbiorców. Oodczas prowadzonych badań pojawiły się spostrzeżenia dotyczące minimalizowania barier w dostępie do muzeów w obszarach edukacyjnych, infrastrukturalnych, zarządczych, komunikacyjnych i programowych.

Odpowiedzialność społeczna to dla mnie ogromna część pracy, którą wykonujemy. Tu także chodzi o dostępność. Dostępność tak rozumianą, by w naszym muzeum ludzie mogli zaangażować się i zrozumieć, że przeszłość i przyszłość, do których zmierzamy, często łączą się z przedmiotami, które mają dla nich znaczenie rodzinne lub inne. Koszty nie powinny być barierą, aby ludzie mogli wejść i uzyskać dostęp do informacji. Ważne, żeby widać i czuć było, że uczenie się jest widoczne we wszystkim, że istnieje wiele sposobów, w jakie nasi odbiorcy i odwiedzający mogą wchodzić w interakcję z posiadanymi przez nas przedmiotami. Czy to poprzez układ zwiedzania, czy treści, czy narzędzia, które mogą umożliwić ludziom oglądanie na przykład za pomocą języka migowego [Fok_INT_2_4].

Jak podkreśliła wyżej cytowana uczestniczka międzynarodowego badania grupowego, dostępność muzeum w jego szerokim znaczeniu, które podkreślano w ramach omawianej areny, należy rozumieć w kontekście ponoszonej wobec społeczeństwa odpowiedzialności. Zadaniem, a wręcz obowiązkiem stojącym przed muzami, realizowanym zazwyczaj przez pracowników związanych z edukacją, jest diagnozowanie powstałych barier utrudniających kontakt z muzeum i znajdowanie odpowiednich rozwiązań.

[185] Cupryan Paula, Kowalski Kamil, Mańkowska Justyna i in. (2021) *Poradnik dla sektora kultury w zakresie zapewniania dostępności*. Warszawa: Fundacja Kultury bez Barier. https://www.gov.pl/attachment/245704fe-0c29-49fb-b797-ffe4ba8bbe69 [dostęp 15.03.2020].

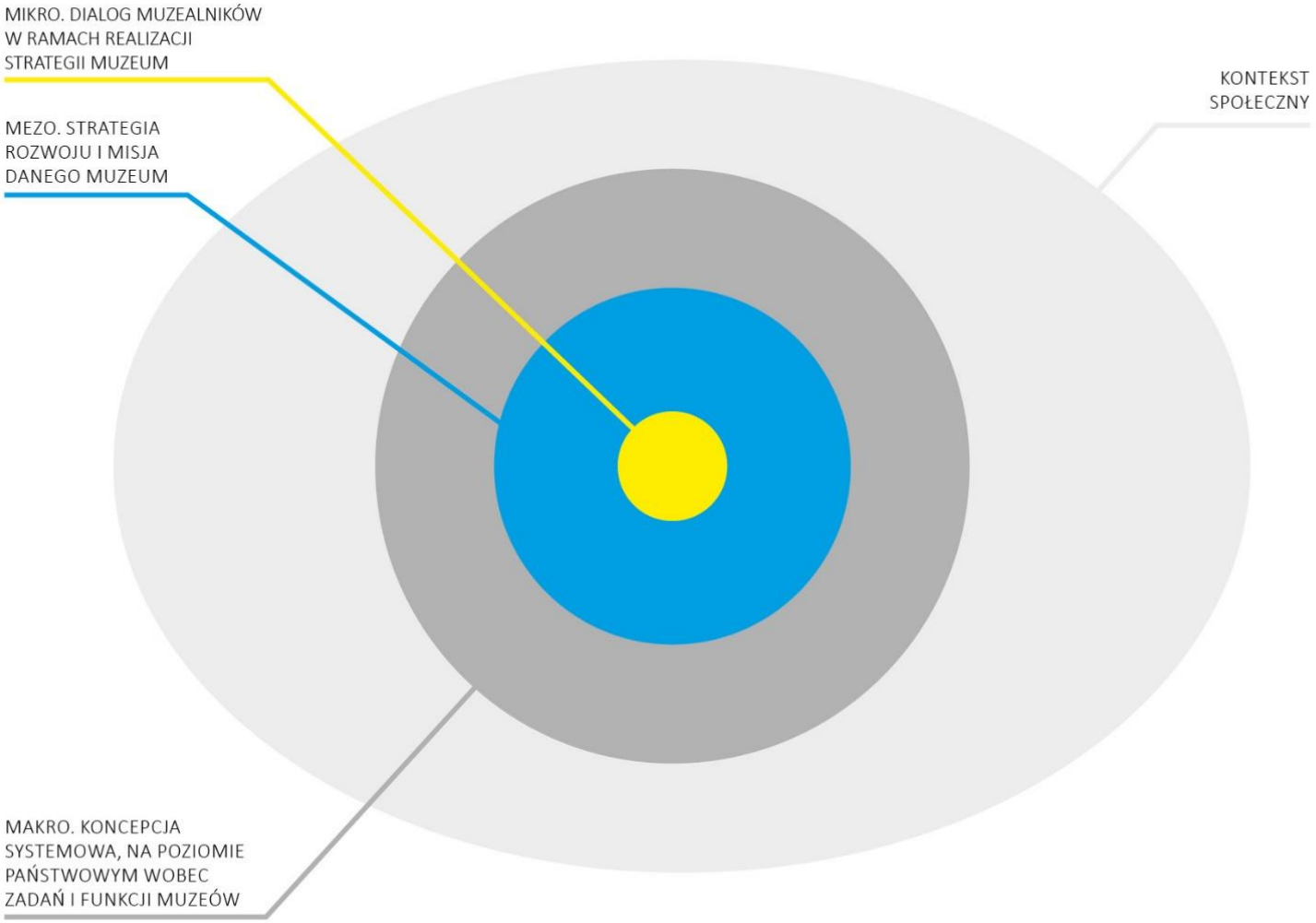
Arena 14. Debata dotycząca odpowiedzialności muzeów wobec społeczeństwa

Podczas prowadzenia badania dotyczącego koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej niezbędne okazało się także poruszanie podczas prowadzonych wywiadów i badań grupowych zagadnień związanych z próbą interpretacji określenia „społeczna odpowiedzialność muzeów". W trakcie kolejnych rozmów z respondentami zauważono bowiem, że istnieje wśród nich potrzeba pogłębienia tego sformułowania. Nie mieli gotowych odpowiedzi, budowali je ostrożne i po głębokim namyśle. Analizą tego zagadnienia wypada zatem poprzedzić finalne konkluzje związane z tytułowym tematem.

Podejście to wydaje się o tyle zasadne, że obserwując toczące się w społecznym świecie muzealnictwa nieustanne negocjacje na temat pozycji, roli i hierarchii funkcji edukacyjnych przy jednoczesnej skali działalności wynikającej z pokonywania licznych trudności przez muzealników związanych z edukacją, można odnieść wrażenie, że instytucje muzealne stoją przed zasadniczymi pytaniami na trzech poziomach (rys. 31). Konsekwentne szkicowanie otoczenia muzeum, uwarunkowań formalnych i krytycznych głosów interesariuszy umożliwiło ich precyzyjne określenie.

Jak wynika z badań, na poziomie makro mogą to być założenia o charakterze strategicznym dla funkcjonowania państwowych instytucji zabezpieczających, udostępniających i popularyzujących zbiory stanowiące własność społeczeństwa. Poziom mezo stanowi punkt wyjścia dla instytucji do określania strategii rozwoju w perspektywie wieloletniej. Za poziom mikro należy uznać przestrzeń dialogu i wspólnej realizacji celów przez muzealników funkcjonujących w konkretnych ramach danego muzeum, określanych przez plany krótko- i długoterminowe.

Rys. 31. Schemat ukazujący trzy zależne od siebie obszary działalności i rozwoju muzeów.



Źródło: opracowanie własne.

Proponując definicję muzeum społecznie odpowiedzialnego i dzieląc się refleksjami na jego temat, respondenci wykazywali brak zrozumienia dla takiego sformułowania, ale także łączyli je z ryzykiem związanym z zaangażowaniem politycznym, aspektami finansowymi, problemami organizacyjnymi, wyzwaniami kadrowymi, wiarygodnością instytucji, funkcjami naukowymi, edukacyjnymi, promocyjnymi i marketingowymi.

Określenie „muzeum społecznie odpowiedzialne" jest stosunkowo nowym sformułowaniem w polskim muzealnictwie. Według respondentów może kojarzyć się z „nowomową korporacyjną" lub „działaniami lewicowymi". Było także określane jako „słowo wytrych" w aplikacji o granty oraz „pustosłowie". Respondenci nieakceptujący takiego określenia w swoich wypowiedziach podkreślali rolę artefaktu jako podstawowego medium w muzeum, umniejszając w pewien sposób rolę wszelkich dodatkowych działań ułatwiających zwiedzającym odbiór wystaw. Nie widzieli konieczności pogłębiania tego tematu, akcentując, że nie należy zbytnio podążać za modami czy trendami w muzealnictwie.

Jestem starym starym muzealnikiem, bardzo tradycyjnym. Muzea to nie są miejsca dla każdego i nie powinny być miejscami dla każdego. To są specyficzne miejsca, które muszą kształtować pewien odbiór i trochę mnie nawet boli taka nadmierna w tej chwili frekwencja i troska o dochodowość ze zwiedzających [Muz_4_Kur].

Podczas rozmowy jedna z osób zauważyła także, że muzea, posiadając misję jako jednostki publiczne i będąc opłacane z publicznych pieniędzy, nie powinny zapożyczać rozwiązań z obszaru biznesu. Dodała również, że działając prospołecznie, nie trzeba wypracowywać zysku i korzyści materialnych, a kierowac się wartościami kulturalnymi, nie „sztucznym zabiegiem".

Społeczna odpowiedzialność muzeów jest takim sloganem całkowicie przeniesionym ze strefy prywatnej i z biznesu, gdzie jest to ta część PR-u i marketingu, która ma nadać jednostkom nastawionym na generowanie zysku, czyli na wypracowywanie zysku, czysto komercyjnym, jakąś bardziej ludzką twarz [Muz_7_Wicedyr].

Pojawiły się głosy o zagrożeniach związanych z nawiązywaniem relacji politycznych przez muzea. Przejawem ich społecznej odpowiedzialności powinny zaś być umiejętności funkcjonowania oraz tworzenia programu niezależnie od politycznych uwarunkowań. Łączono z tym także inną kwestię, jaką jest ryzyko działalności propagandowej. Stanowi to ciekawy obszar dyskusji, ponieważ muzea funkcjonują w systemie państwowych instytucji i podlegają organizacyjnie pod władze samorządowe, wojewódzkie czy rządowe. Padały sugestie

o konieczności działań polifonicznych w celu minimalizacji potencjalnej polaryzacji politycznej i społecznej.

Nie może być ta praca muzeum przesiąknięta ideologią. Widzę potrzebę totalnego rozbratu z polityką. To również jest ten element społecznej odpowiedzialności [Muz_1_Kur].

Społeczna odpowiedzialność muzeów była także łączona przez respondentów z kwestiami finansowymi w zakresie dostępności. Z jednej strony edukatorzy podkreślali, że koszt biletów nie może stanowić bariery w dostępie do zwiedzania czy udziału w działaniach edukacyjnych. Z drugiej strony zwracali uwagę, że powszechna dostępność bezpłatnych lekcji muzealnych może powodować brak respektu wobec muzeów, prowadzących i samej działalności edukacyjnej. Sugerowali konieczność precyzyjnego określania regulaminów w przypadku zajęć bezpłatnych i rozważenia wprowadzenia minimalnych opłat w takich przypadkach. Jako dobry przykład podawano program „Muzeum za złotówkę", realizowany w muzeach podlegających pod Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz w państwowych muzeach martyrologicznych, polegający na tym, że dzieci do 16. roku życia za wstęp do muzeum płacą 1 zł.

Ważnym punktem jest docieranie też do tych osób, które są jakoś wykluczone komunikacyjnie, finansowo, bo są gdzieś daleko, bo nie mają pieniędzy na wycieczkę czy coś innego. I też do nich kierujemy działania, też mamy jakieś programy, w których właśnie można wziąć udział, żeby bezpłatne były te zajęcia [Fok_Eduk_5].

Społeczna odpowiedzialność dotyczy również aspektów organizacyjnych i kadrowych. Akcentowano konieczność powszechnego realizowania konkursów na stanowiska dyrektorskie, dbałości o sprawną komunikację wewnątrz instytucji, klarowny zakres kompetencji i funkcjonowanie zgodne z regulaminem czy statutem danej instytucji. Zwracano także uwagę na potrzebę realizowania planu pracy na podstawie spójnej strategii rozwoju instytucji znanej wszystkim pracownikom. Podkreślano, że poziom satysfakcji zwiedzających może wzrastać wraz rozwojem muzeum jako zespołu pracowników. Jeden z respondentów reprezentujących kadrę zarządczą wyraźnie zaznaczył, że aby muzeum mogło określać się jako społecznie odpowiedzialne, powinno dysponować w tym celu właściwymi kadrami. Kompetentny zespół, według niego, to efekt wyznaczenia sobie celów długo- i krótkoterminowych przez instytucje, a następnie sukcesywnej ich realizacji.

Nie, nie jestem usatysfakcjonowany efektami działalności naszego muzeum. Tu potrzebna jest taka głębsza analiza. Są obszary kompetencyjne, które nie istnieją w tej instytucji. Nie jest ona do końca przygotowana do takiego funkcjonowania w relacji z publicznością. Brakuje profesjonalnej obsługi nowych mediów, specjalistów od obsługi mediów społecznościowych, ludzi, którzy się znają na marketingu internetowym, a także programistów [Muz_2_Wicedyr].

Podczas rozwijania koncepcji związanej z koniecznością budowania kompetentnego zespołu jako jednego z warunków tworzenia satysfakcjonującego programu dla publiczności wybrzmiała także potrzeba „wiarygodności muzeów".

Kiedy mówimy o społecznej odpowiedzialności edukacji, czy też rozszerzamy to na rolę muzeów, to ja dorzuciłbym jeszcze jedno słowo, które wydaje mi się kluczowe, i jest to „wiarygodność". Mianowicie ono jest nierozerwalne ze społeczną odpowiedzialnością [Muz_7_Kur].

Respondenci podkreślali, że jest to określenie, które ich zdaniem obejmuje: przejrzystość działania muzeów, dostęp do informacji, spójną strategię komunikacyjną, ofertę wydarzeń dostępną dla jak największej grupy osób, ale również tworzenie przyjaznej atmosfery. Szczególnie respondenci reprezentujący zwiedzających akcentowali znaczenie kulturalnego i empatycznego zachowania muzealników. Przyjazna atmosfera wiąże się także z kwestiami infrastrukturalnymi, z dostępnością obiektu i przejrzystą informacją wizualną. Przez wiarygodność muzeów respondenci rozumieli również projektowanie wystaw, które według nich powinny uwzględniać potrzeby zwiedzających pod względem merytorycznym, komunikacyjnym i organizacyjnym.

Powinniśmy być dla odbiorców i sprawiać im jakiś rodzaj radości i zadowolenia [Muz_7_Kur].

Wiarygodność muzeów jest ważna według respondentów we wszystkich wymiarach ich funkcjonowania, zarówno w interakcjach zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Razem tworzą spójną tożsamość wizerunkowo-programową muzeów.

Wybrzmiała również konieczność zwrócenia uwagi muzealników na działalność naukową. Sugerowano, żeby były to projekty, które służą społeczeństwu. Muzealnicy zaangażowani w działalność naukowo-badawczą powinni swoje koncepcje i efekty działań konfrontować ze współpracownikami, z misją danej instytucji, z oczekiwaniami interesariuszy, a więc zarówno z publicznością, jak i kadrą zarządzającą. Jak zauważyła jedna z respondentek, działalność naukowa nie może być traktowana jako realizacja indywidualnych ambicji badaczy

pracujących w muzeach. Równie istotne jest, by nie zawężać projektów naukowych jedynie do tematów charakterystycznych dla zbiorów danej instytucji, a pamiętać, że muzeum tworzy interdyscyplinarny zespół osób wielu kompetencji. Zatem charakter naukowo-badawczy może dotyczyć obszarów zarządzania, pedagogicznych, architektonicznych, ekonomicznych czy socjologicznych. Punktem wyjścia do ich realizacji powinna zaś być zawsze wartość utylitarna.

Ważne są projekty, które są naprawdę potrzebne. To jest banał, ale od tego trzeba wyjść. Nawet najznakomitsze projekty naukowe, które mają może wartość księżycową, powinno się jednak selekcjonować. Nie uprawiajmy takiej sztuki dla sztuki. Muzea są instytucjami społecznymi. Są potrzebne społeczeństwu. Społecznie, to znaczy w szerokim znaczeniu. Bo wyniki badawcze są też potrzebne społecznie. Bez nauki nie byłoby cywilizowanego świata. Więc tu nie powinno być podziału, że coś jest naukowe, a coś jest projektem wystawienniczym, ekspozycyjnym, projektem przebudowy schodów. Tylko traktujmy tę użyteczność na każdym poziomie, w każdym zakresie. My powinniśmy na to uwagę zwracać [Muz_7_Kur].

W tym kontekście warto wprowadzić perspektywę podkreślaną przez zwiedzających. W ich odczuciu używanie przez muzea słownika pojęć charakterystycznego dla badaczy powoduje brak zrozumienia wśród zwiedzających. Jeden z respondentów zasugerował, by muzea się „odpomnikowały", rozumiejąc przez to konieczność partnerskiego dialogu w przeciwieństwie do naukowego, często niezrozumiałego dla ogółu monologu.

Żaden człowiek nie jest w stanie znieść też naukowego bełkotu, który będzie ktoś wylewał na niego godzinami, bo po prostu będzie to totalnie nieprzystępne [Muz_3_Gość].

W analizowanych negocjacjach należy także uwzględnić głosy muzealników związanych z edukacją, którzy funkcjonując pomiędzy pozostałymi muzealnikami a zwiedzającymi, stają się pośrednikami, a wręcz mediatorami. Podejmują bowiem wysiłek przedstawienia perspektyw obu stronom. Jak zauważyła jedna z kierowniczek działu edukacji biorąca udział w badaniach, a więc przedstawicielka muzeów, muzea i muzealnicy nie są w pełni świadomi swojej społecznej odpowiedzialności. Nawiązując w swojej wypowiedzi do zaakcentowanych wcześniej refleksji o operowaniu niezrozumiałym słownictwem, podkreśliła konieczność weryfikowania znaczenia inkluzyjności w realizowanych przez muzea projektach.

Społeczna odpowiedzialność jest bardzo duża, aczkolwiek my jako muzeum sobie z niej nie zdajemy sprawy. Nie zastanawiamy się, że to, co mówimy, jak formułujemy naszą ofertę, wszelkie opisy, czy one są inkluzyjne, czy są otwierające, czy też nie są kastujące, czyli przeznaczone do jakiejś wąskiej grupy. Ja nie wierzę w to, że wszystko

[jest] dla wszystkich, bo to jest utopia, ale staram się tak zbalansować, dopasować trochę ten temat, który mamy, na przykład temat wystawy do potrzeb zwiedzających [Muz_7_KierEdu].

W części dotyczącej rozmów na temat społecznej odpowiedzialności muzeów akcentowano także potencjał edukacyjny. Nie traktowano w tym miejscu edukacji jako nauczania, lecz jako integrowanie i włączanie. Za priorytetową uznawano działalność muzeów wobec społeczeństwa, a więc tworzenie relacji z publicznością. W wypowiedziach podkreślano szczególnie znaczenie budowania od najmłodszych lat kapitału społecznego i kulturowego poprzez wykształcenie w najmłodszych pokoleniach nawyków uczestniczenia w życiu muzealnym, świadomości na temat zbiorów i wiedzy o roli muzeów. Traktowano to jako funkcję wychowawczą. Pewnym zagrożeniem może być zawężanie znaczenia działalności edukacyjnej muzeów do przygotowywania oferty dla najmłodszych oraz kształcenia formalnego. Dorosłych w tym układzie respondenci traktowali jako osoby jedynie towarzyszące dzieciom podczas wizyt w muzeach, a nie jako niezależnych odbiorców oferty edukacyjnej. Można zaryzykować twierdzenie, że edukacja podczas rozmów o społecznej odpowiedzialności muzeów była traktowana jako naturalny element działalności muzealniczej, a nawet jej obowiązek.

Społeczna odpowiedzialność silnie łączy się z edukacją. Muzea są w społeczeństwie potrzebne, także edukacja, szczególnie dla najmłodszych, jest bardzo ważna. I musimy także uzupełniać edukację szkolną [Muz_8_Kur].

Respondenci prezentowali pomysły na temat wymiaru promocyjnego i marketingowego muzeów przy dyskusji o znaczeniu ich społecznej odpowiedzialności. W wymiarze zewnętrznym były to postulaty wiążące się z potrzebą kreowania marki i wizerunku muzeów oraz wyróżniania ich w pejzażu innych instytucji kultury. Proponowano wykorzystywanie narzędzi promocyjnych charakterystycznych dla sektora reklamy, a także budowanie strategii komunikacji. Istotna jest rola mediów społecznościowych. Szczególnie doświadczenie pandemii wirusa Covid-19 umożliwiło docenienie ich potencjału komunikacyjnego opierającego się na treściach edukacyjnych. Odpowiednie projektowanie narracji w działaniach wizerunkowo-promocyjnych wynikać powinno według rozmówców z prowadzonych badań publiczności i nie-publiczności, tak by zadbać o dotychczasową stałą publiczność muzeum i poszerzyć ją o kręgi nowych zwiedzających. Respondenci z jednej strony wspominali o zbyt dużym limicie miejsc na wybrane zajęcia, a z drugiej dzielili się refleksją o konieczności docierania do nowych grup odbiorców.

Może potrzeba zwrócenia większej uwagi na digitalizację świata. Warto by zainwestować w większą reklamę tych zajęć, w takim szerszym wydaniu. Nie wiem, jak muzeum prowadzi działania marketingowe, ale warto też wykorzystać nawet płatne kampanie [Muz_7_Gość].

W kontekście społecznej odpowiedzialności muzeów podkreślano, że muzea poprzez swój wizerunek mają duży potencjał komunikacyjny i promocyjny, który nie jest właściwie i skutecznie wykorzystywany. Poza działalnością informacyjną powinny kreować ten wizerunek, wykorzystując treści edukacyjne i dostosowując je do potrzeb odbiorców. Własne obserwacje prowadzone w toku pracy zawodowej powalają wyciągnąć spójny z perspektywą respondentów wniosek, że odpowiednie i skuteczne budowanie marki muzeum opiera się na interdyscyplinarnym potencjale zespołu muzealników, angażujących się zarówno w dialog wewnętrzny ze współpracownikami, jak i z zewnętrzny z odbiorcami.

Społeczną odpowiedzialność rozpatruje się na czterech poziomach: ładu organizacyjnego, relacji między pracownikami, relacji z odbiorcami oraz zaangażowania społecznego (Gaweł 2018a: 50). Podczas prowadzonych rozmów zauważalna była różnica w interpretacji, zależna od zajmowanego stanowiska czy funkcji. Takie wyrażenie mogło stanowić nowość dla respondentów, jednak pogłębienie go przynosiło refleksje z różnych wcześniej omawianych aren.

Respondenci zidentyfikowali dziewięć obszarów stanowiących próbę doprecyzowania tego określenia i połączenia go z realnymi wyzwaniami muzealników oraz ich otoczenia. Stanowi to bardziej rodzaj modelu niż odwzorowania rzeczywistości. Podczas prowadzonych badań i identyfikacji zagadnień na tej arenie respondenci w swoich wypowiedziach wyraźnie poszukiwali właściwych sformułowań łączących ich doświadczenie, obserwacje i próby poszukiwania koncepcji rozwoju. Społeczna odpowiedzialność muzeów może dotyczyć według badanych takich zagadnień, jak:

1. zarządzanie instytucją w obszarze infrastrukturalnym, logistycznym, personalnym i programowym wynikające z misji i strategii opracowanej razem z interesariuszami;
2. niezależność polityczna;
3. adekwatność stosowanych metod pracy do zamierzonych celów;
4. demokratyzacja społeczności muzealników;
5. wiarygodność oraz przejrzystość działania wewnątrz muzeum oraz wobec zwiedzających;
6. minimalizowanie barier w dostępie do muzeów, jego zbiorów i oferty;
7. budowanie kapitału społecznego i kulturowego wśród publiczności;

8. kształtowanie wizerunku inkluzyjności muzeów w działalności wystawienniczej i edukacyjnej;
9. wypracowanie mechanizmów społecznych polegających na tworzeniu i utrzymywaniu dialogu publiczności z muzeami.

Podsumowując, można stwierdzić, że muzea nie są instytucjami obojętnymi na kwestie społeczne, ponieważ ich oferta skierowana jest do wszystkich grup odbiorców i jest przez nie tworzona. Ich istotna rola w tworzeniu tożsamości zarówno miejsca, zbiorów, jak i ludzi powinna zaś być uwzględniana w programach lokalnych, samorządowych oraz rządowych, interdyscyplinarnie łączących obszary kultury, kształcenia i rozwoju społeczeństwa.

Arena 15. Debata dotycząca społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych

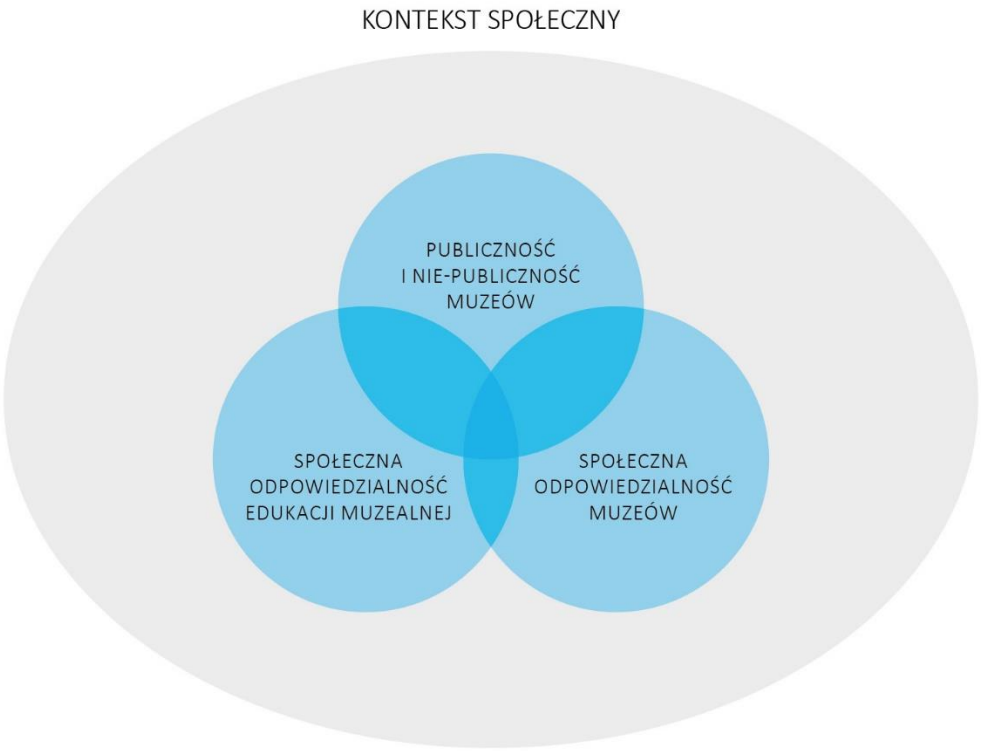
Ostatnia arena stanowi analizę dyskusji na temat obiektu granicznego, jakim w świecie muzealnictwa jest społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych. W jej ramach spotykają się czy zderzają także wybrane wcześniej zwerbalizowane koncepcje. Ten rozdział można zatem traktować jako rodzaj podsumowania trzeciej części omówienia wyników badań na temat problemu zawartego w tytule pracy.

Podobnie jak wcześniej poruszana kwestia społecznej odpowiedzialności muzeów, tak samo nie było oczywiste dla respondentów sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej". Pomocne okazało się zadawanie pytań dotyczących relacji interpersonalnych, koncepcji wobec realizowanych programów, doświadczeń i obserwacji. Stworzyło to szansę do pogłębienia tematu związanego ze społecznym zaangażowaniem edukatorów i pozostałych muzealników. Dzięki temu kluczowa kategoria mogła zostać wzbogacona poprzez wypowiedzi respondentów.

Na podstawie przeprowadzonych rozmów i obserwacji, sformułowania „społeczna odpowiedzialność muzeów" oraz „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej" traktowane są komplementarnie. Niemożliwe byłoby poświęcenie uwagi edukacji muzealnej bez zrozumienia jej szerszego kontekstu, ale także trudno byłoby tworzyć jej obraz bez analizy licznych aren, w jakie jest uwikłana. Aktorzy społecznego subświata edukacji muzealnej współtworzą społeczny świat muzealnictwa i są zaangażowani w jego liczne procesy. Jednocześnie funkcjonują, nieustannie wywiązując się ze zobowiązań zarówno wobec instytucji, jak i wobec odbiorcy. W celu interpretacji artykułowanych refleksji na temat

koncepcji społecznej odpowiedzialności w interakcjach zewnętrznych warto zwizualizować taką relację (rys. 32). Dzięki społecznie odpowiedzialnej edukacji muzealnej, stanowiącej efekt działalności społecznie odpowiedzialnego muzeum, możliwe są relacje ze zwiedzającymi, jak również pozyskiwanie nowej publiczności, która w konsekwencji współtworzy muzeum.

Rys. 32. Wizualizacja współzależności relacji między muzeami a stałą i potencjalną publicznością, uwzględniająca koncepcje społecznej odpowiedzialności muzeów i społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej.



Źródło: opracowanie własne.

Podczas prowadzonych badań, podobnie jak w przypadku areny 14, respondenci szukali właściwych sformułowań wynikających zarówno z własnych obserwacji i doświadczeń, jak i z perspektyw z nich wynikających. Społeczną odpowiedzialność edukacji muzealnej łączono z zagadnieniami dotyczącymi budowania tożsamości, przekazywania wiedzy, kształcenia oraz tworzenia otwartego, inkluzyjnego środowiska, stanowiącego alternatywną możliwość rozwoju na każdym etapie życia.

Według respondentów edukacja muzealna odgrywa ważną rolę w budowaniu tożsamości wśród zwiedzających. Dzieje się to poprzez przybliżanie wydarzeń i decyzji historycznych oraz pomoc w ich zrozumieniu, a więc pokazywanie zbiorów eksponowanych

i magazynowanych oraz opowiadanie o nich, umożliwianie słuchania specjalistów w różnych dziedzinach związanych z danymi obiektami, a także włączanie zwiedzających do aktywnego uczestnictwa w projektach muzealnych i tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się o muzeach. Mogą to być projekty o charakterze partycypacyjnym, o znaczeniu zarówno lokalnym, jak i ponadlokalnym. Respondenci podkreślali wagę edukacji muzealnej w budowaniu tożsamości niezależnie od wieku zwiedzających. Zaznaczali, że istotne jest uczenie nawet najmłodszych praktyki przychodzenia do muzeów i wspieranie ich w ten sposób w określaniu swojej tożsamości. Liczne starania muzeów o dostosowanie i dostępność instytucji dla wszystkich zwiedzających skłaniają do szerszego spojrzenia i stwierdzenia, że niezależnie od ich wieku, formy uczestnictwa czy języka komunikacji mają możliwość budowania swojej tożsamości. W dodatku, jak zauważył jeden z respondentów, muzea mogą nie tylko wspierać budowanie tożsamości, lecz także kształtować związane z nią uczucia i postawy patriotyczne.

Kiedyś to było silnie podkreślane, teraz trochę mniej, że muzea uczą nawet miłości do ojczyzny. Bo kocha się czy jakoś buduje się tożsamość miejsca, w którym się żyje. Dzięki temu człowiek jest jakby zakorzeniony w tym miejscu, utożsamia się z tym miejscem, to jakoś osadza człowieka w tym. Takie wartości tego osadzenia, uczenia też tożsamości powinny być ważne w działalności muzeów. To jest bardzo pozytywne, to jest jakaś misja, jakaś rola muzeum w tym, jak najbardziej [Muz_2_Kur].

Uczenie postaw patriotycznych i kanonu wartości także stanowi obszar rozważany w ramach poszukiwania koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Odbywa się to zarówno poprzez dobierane metody pracy czy przekazywane treści. Podczas badań wybrzmiewała konieczność wiarygodności postaw i stylu pracy wśród edukatorów i pozostałych pracowników muzeów jako warunku kształcenia wartości u odbiorców. Edukatorzy będący przedstawicielami muzeów mogą być traktowani przez zwiedzających jako autorytet. Nie tylko treść prowadzonej narracji, ale też wzmacnianie wybranych wątków, a także sposób ich przekazywania stają się nośnikiem wartości. Poniższy cytat zwraca w tym wypadku uwagę na szczególną rolę muzeów martyrologicznych. Jednocześnie jednak jego autor zaznacza, że w każdym rodzaju muzeum można, a nawet powinno się przekazywać wartości.

Trzeba przekazywać wartości, uczyć czegoś więcej, właśnie wartości, w każdym rodzaju muzeów. Jeżeli wyobrazimy sobie, że mamy do czynienia z Muzeum Auschwitz czy innymi muzeami związanymi z obozami

koncentracyjnymi, więzieniami w czasach stalinowskich, bo i takie są muzea, to oczywiście tam pojawiają się jakieś zagadnienia i polityczne, i uczymy o wartości, o walce o wolność na przykład, o godności ludzkiej [Muz_2_Kur].

Respondencji pokreślali konieczność uczenia w muzeach uniwersalnych wartości związanych z historią i patriotyzmem, szacunkiem i empatią, moralnością i etyką, uczciwością i sprawiedliwością, lojalnością, a także cierpliwością czy dzielnością. Taka perspektywa pozwala na przypisanie edukacji muzealnej również funkcji wychowawczej.

Wybrzmiała także koncepcja społecznej odpowiedzialności edukacji jako odpowiedzi instytucji muzealnych na potrzeby kształcenia na wszystkich etapach i we wszystkich trzech perspektywach: kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Koncepcja ta realizowana może być zarówno przez program lekcji muzealnych, jak i warsztatów dla różnych grup odbiorców. Stanowi uzupełnienie programów edukacji szkolnej i jej rozszerzenie. Daje możliwość pogłębiania wiedzy w każdym wieku w formule zajęć zorganizowanych i podczas indywidualnego zwiedzania.

Po ilości lekcji muzealnych sądzę, że działania w muzeach w Polsce są ważne społecznie. Oczywiście doceniam, że szkoły na nie chodzą, ale też lubię w niektórych zajęciach takich niezobowiązujących brać udział. Dobrze, kiedy to jest też takie nienarzucające, takie nienachalne angażowanie, a przy okazji zdobywanie wiedzy. Tutaj sobie kaligrafuję podpis, obok są zajęcia kulinarne i mimochodem się nabywa mnóstwo wiedzy, a przy okazji jest przyjemnie i są doznania sensoryczne [Muz_2_Gość].

Poza edukacją odpowiadającą wymaganiom podstawy programowej w ocenie respondentów muzea mają także potencjał kształcenia umiejętności i kompetencji społecznych, wśród których akcentowano: kreatywność, świadomość potencjału interdyscyplinarności, umiejętność wyrażania swoich poglądów i wchodzenia w polemikę, pewność siebie. Jeden z edukatorów podkreślił znaczenie muzeów jako enklaw, niezależnych wobec zewnętrznego świata przestrzeni, umożliwiających nabranie dystansu wobec znanych wcześniej postaw oraz zachowań i wypracowanie dzięki temu własnych modeli. Otwiera to szerokie możliwości pracy z publicznością w każdym wieku, bazującej na zbiorach danego muzeum, na temat zarówno kultury, estetyki, jak i postaw społecznych.

Dużym kawałkiem tego, co robimy, jest też edukacja antydyskryminacyjna. Oczywiście mamy warsztaty takie typowo wiedzowe, bardziej historyczne, bardziej kulturowe, ale też mamy sporo takich wydarzeń związanych właśnie z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Uczymy o wielokulturowości, o różnorodności. Odnosimy niektóre

wydarzenia historyczne do tego, co się dzieje tu i teraz w społeczeństwie, w świecie. Analizujemy te procesy, jakaś mowa nienawiści, dyskryminacja, jakaś izolacja, jakieś akty przemocy etc. Patrzymy też czasami, gdzie my jesteśmy jako społeczeństwo [Fok_Eduk_5].

Według respondentów ważną rolę w kontekście kształcenia w ramach społecznej odpowiedzialności muzea mogą odgrywać wobec nauczycieli. Bez względu na charakter muzeum i rodzaj zbiorów w tego typu warsztatach, jak wynika z badań, mogą brać udział nauczyciele wszystkich przedmiotów. Stwarza to okazję do tworzenia przyjaznego dla nich środowiska i do podwyższenia przez nauczycieli kwalifikacji. Taki sposób dywersyfikacji oferty edukacji muzealnej, zauważalny w muzeach, należy traktować jako świadomość zaangażowania społecznego w wielu wymiarach, oznacza bowiem odpowiedź na potrzeby kształcenia formalnego i pozaformalnego, odnoszącą się nie tylko do efektów, lecz także do źródeł.

Edukacja muzealna społecznie odpowiedzialna to, według respondentów, także tworzenie w muzeum kreatywnej, a jednocześnie relaksującej atmosfery. Podczas prowadzonych badań padały sformułowania porównujące twórczy czas spędzany w muzeach do technik terapeutycznych i podkreślające pojawiające się przy tym uczucia przyjemności, spokoju i wyciszenia.

Dla mnie to jest to oderwanie się po prostu od rzeczywistości i problemów oraz takie napełnienie rezerwuaru intelektualnego. Naprawdę taki masaż dla umysłu, dla mózgu [Muz_6_Gość].

Zdarzały się również wypowiedzi dotyczące znaczenia pozytywnych i negatywnych emocji pojawiających się podczas zwiedzania i odwiedzania muzeum. Fakt ich odczuwania i przeżywania porównywany był do rozmów czy relacji z psychologiem bądź terapeutą.

Uczestnicy zorganizowanych zajęć edukacyjnych wspominali o panującej, zwłaszcza podczas cyklicznych programów, atmosfery rodzinnego święta, dodając, że wiąże się to oczywiście z samym czasem spędzanym w muzeum, ale nie tylko. Jest to świętowanie rozciągnięte w czasie, uwzględniające planowanie, szykowanie, przeżywanie, a wreszcie wspominanie i chęć powrotu. Zaznaczali, że dużą rolę odgrywa w takim procesie edukator, którego talenty i możliwości mogą uświetnić spotkanie. Ich brak z kolei jest powodem negatywnych uczuć, które mogą prowadzić do rezygnacji z kolejnych wizyt w muzeum. Jeden z uczestników wywiadu stwierdził, że poziom pozytywnych przeżyć jest proporcjonalny do odczuwanej satysfakcji z wizyty w muzeum i ze zdobytej wtedy wiedzy bądź umiejętności.

Muzeum to nie taki gmach ze starymi murami, wilgotny, ciemny i zimny, tylko zdecydowanie miejsce nawiązywania znajomości, relacji i, no, i to jest w dużej mierze zasługa wszystkich pań pracujących w dziale edukacji [Muz_7_Gość].

W tym miejscu warto wspomnieć o potrzebie edukatorów dotyczącej udziału w szkoleniach na temat technik i metod nie tylko edukacyjnych, lecz także terapeutycznych skierowanych do różnych grup odbiorców. Muzea potrafią również realizować zajęcia mające na celu relaks, wyciszenie czy efekt terapeutyczny razem z innymi instytucjami bądź organizacjami pozarządowymi. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej może zatem być wyrazem troski o dobrostan zwiedzających, o zapewnienie im pozytywnych emocji i odczuć oraz o kształtowanie w nich poczucia satysfakcji.

Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej to także według respondentów umiejętność tworzenia zaufanego, przyjaznego środowiska osób wokół muzeum. Może to mieć formułę angażowania do współpracy lokalnych mieszkańców, grup wolontariuszy, muzealnych chórów amatorskiego śpiewu oraz grup teatralnych, a także towarzystwa przyjaciół danego muzeum. Inicjatywa i koordynacja takich działań należy do muzealników zajmujących się edukacją. Powstają w ten sposób zespoły ludzi spoza instytucji, angażujące się w różne formy działalności muzeów, utożsamiające się z nimi i zawiązujące relacje. Jak zauważyła jedna z respondentek, okazało się to dla niej szczególnie cenne w trakcie pandemii wirusa Covid-19 i tygodni lockdownu. Możliwość mailowej korespondencji z edukatorami znanymi z zajęć była, według niej, nie tylko umileniem trudnego czasu, lecz także powodem do optymistycznego planowania ponownej wizyty, kiedy muzea zostaną otwarte. Wspomniana korespondencja z edukatorem nie dotyczyła jedynie kwestii organizacyjnych, lecz także uczuć i emocji towarzyszących nowej sytuacji i związanej z tym rodzajem tęsknoty za twórczą wizytą w muzeum.

Respondenci zwracali również uwagę na potencjał integrujący czy wręcz więziotwórczy muzeów i wskazywali przy tym działalność edukacyjną. Szczególnie wybrzmiewało to w wypowiedziach edukatorów i uczestników zajęć. Odpowiednio zaprojektowana, dostępna przestrzeń muzeów, angażujące intelektualnie i emocjonalnie wystawy, twórcze warsztaty czy ciekawe spotkania mogą stawać się swoistym plenerem, szczególnym obszarem, gdzie przychodzące grupy osób patrzą na siebie w nowy sposób, doceniają swoje umiejętności, odkrywają nieznany potencjał. Warto wskazać przykłady takich relacji. Będą to grupy rodzinne, gdzie opiekun poznaje swoje dziecko w sytuacji konfrontacji dydaktycznej pomiędzy

edukatorem a odbiorcą. Rodzic czy opiekun, który nie ma możliwości obserwowania swojego dziecka w sytuacji szkolnej, dostaje ją w muzeum, podczas zajęć. Ma wówczas szansę zdiagnozowania trudności, ale także docenienia talentów czy umiejętności. Relacja zawiązana w muzeum trwa w takiej sytuacji rodzinnej dłużej, także po wyjściu. Staje się tematem do rozmów czy wspomnień. Dla dzieci natomiast okazuje się szansą do obserwowania swojego opiekuna w innym otoczeniu niż domowe. Jedna z respondentek powiedziała o uczuciu dumy ze swoich córek, które podczas wakacji potrafiły dokładnie określić tytuł i autora obrazu z muzeum, którego replikę zobaczyły w restauracji. Podkreślając znaczącą rolę sprzyjającej atmosfery podczas zajęć edukacyjnych, dodała, że wspólne przychodzenie do muzeum uważa za szansę dla swoich dzieci na zbudowanie przez nie kapitału kulturowego.

To miejsce takich przyjacielskich spotkań. Zupełnie takich normalnych, nienapuszonych, nie z pompą i takim zadęciem intelektualnym, tylko po prostu super, ekstra, fajne, normalne na luzie spotkania, które przemycają bardzo dużo wiedzy i pozwalają temu młodemu człowiekowi naprawdę kulturalny *background* w swoim życiu osiągnąć [Muz_7_Gość].

Integrująco-wspierający potencjał można także zauważyć w przypadku grup szkolnych. W tym układzie nauczyciel ma okazję do spojrzenia na uczniów w nowej sytuacji i odkrycia ich możliwości. Uczniowie mogą się na nowo poznać, spotykając się w grupach podczas warsztatów, realizując wspólnie zadania, często na zupełnie inne tematy, które nie pojawiały się w szkole. Mogą także usłyszeć siebie nawzajem dzięki wypowiedziom w temacie prowadzonych zajęć, także nieraz odmiennym od codziennej sytuacji szkolnej. Spotkania w muzeum wykorzystujące działanie edukacyjne są również okazją dla grupy do poznania swojego nauczyciela czy wychowawcy w nowych realiach.

Muzeum, a szczególnie spotkania edukacyjne, są szansą na stworzenie nowych relacji między obcymi sobie osobami. Dotyczy to każdej grupy odbiorców. Obserwowana w działalności edukacyjnej koncepcja, by część oferty edukacyjnej była skierowana do konkretnej grupy zwiedzających, jak: seniorzy, osoby ze szczególnymi potrzebami czy rodziny, umożliwia nie tylko dobranie adekwatnych narzędzi czy metod pracy, lecz także zawiązanie porozumienia między obcymi wcześniej osobami. Według respondentów możliwość późniejszego spotkania w muzealnej kawiarni czy sali edukacyjnej dodatkowo sprzyja podtrzymaniu takiej relacji, może być także punktem wyjścia do późniejszych wspólnych spotkań w muzeum.

To też jest ważne i można stworzyć wystawę, udostępnić wiedzę, wypić kawę, herbatę i posłuchać czegoś mądrego w taki przystępny, przyjemny sposób. Wyjść trochę poza mury własnego domu czy własnej rodziny. To taki intelektualny relaks. To jest ważne, żeby się z kimś spotkać, też dowiedzieć, móc porozmawiać, wyrazić swoje opinie w taki bezpośredni sposób [Muz_6_Gość].

Jedna z rozmówczyń opisała sytuację, w której dwie rodziny poznały się przy okazji warsztatów w muzeum, a następnie przerodziło się to wręcz w przyjacielską relację łączącą się ze wspólnym spędzaniem wolnego czasu. Jest to szczególna egzemplifikacja potencjału więziotwórczego, jaki ma edukacja muzealna. Ukazuje szereg możliwości, które nie tylko mogą być szansą dla zwiedzających, lecz także dla muzeów jako instytucji tworzących wokół grupę zaufanych, zaangażowanych osób. Taka relacja między dwiema rodzinami łączy się z pozytywnymi emocjami, które zostały zainicjowane w muzealnych przestrzeniach.

Nasza znajomość właśnie zaczęła się od tego, że poszliśmy na zajęcia muzealne. I najpierw spotkaliśmy się przez przypadek raz, drugi, a za trzecim razem byliśmy umówieni już. Już nie wiem, od ilu lat się tak spotykamy, chodzimy na urodziny do siebie, Sylwestra razem spędzamy, więc to jest taka naprawdę znajomość bardzo, bardzo zażyła, powiedziałabym. A poznaliśmy się przy okazji zajęć muzealnych [Muz_1_Gość].

Dobra atmosfera muzeów, minimalizujących możliwe bariery w dostępie do oferty, otwartych i stwarzających warunki do zawiązywania nowych relacji, stanowi ważny element koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Dopełnia wyżej wymienione koncepcje, a jednocześnie stanowi odpowiedź na postulaty czy głosy edukatorów wybrzmiałe podczas negocjacji opisywanych w ramach wewnętrznych relacji w instytucjach.

Muzealnicy związani z edukacją muzealną wypracowują także standardy i przeglądają oferty muzeów pod kątem osób ze szczególnymi potrzebami. Podczas prowadzonych badań pojawiały się próby tworzenia narracji na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w obszarze umożliwiania kontaktu z kulturą i zbiorami osobom z niepełnosprawnościami. Przeciwwagą jednak były wypowiedzi podkreślające obowiązek muzeów jako instytucji wielofunkcyjnych określenia swojej misji i wypracownia standardów pracy, tak by można je było określić jako inkluzyjne czy „dostępnościowe". To ważna obserwacja, także wpisująca się w próbę tworzenia komplementarnego obrazu koncepcji społecznej odpowiedzialności. Omawiana koncepcja nie może wywoływać skojarzeń z „osobami niepełnosprawnymi", a przez to tworzyć wrażenia niedostępności, lecz powinna

oferować możliwość minimalizowania barier i zapewnienia szerokiego dostępu zarówno do oferty edukacyjnej, jak i całego zakresu działalności muzeów.

W badaniach wybrzmiewały refleksje na temat potencjału edukacji muzealnej i związanych z nią pracowników. Liczne pozytywne określenia przytaczane przez zwiedzających, opisywane sytuacje pełne przyjaznej, relaksującej atmosfery, a także głosy o wysokiej kulturze pracy i szerokiej wiedzy są ważne i należy je docenić. Jak wynika z badań, edukator jest jednocześnie organizatorem, nauczycielem, przewodnikiem, twórcą, artystą, aktorem, animatorem, źródłem wiedzy o zbiorach i instytucji, osobą gwarantującą poczucie bezpieczeństwa. Respondenci podkreślali wizerunek edukatorów także jako przedstawicieli, wizytówki, źródła informacji o instytucji. W interakcjach zewnętrznych pracownicy związani z edukacją muzealną są traktowani jako jedne z najważniejszych osób w muzeach pod względem wiedzy, komunikacji i wizerunku.

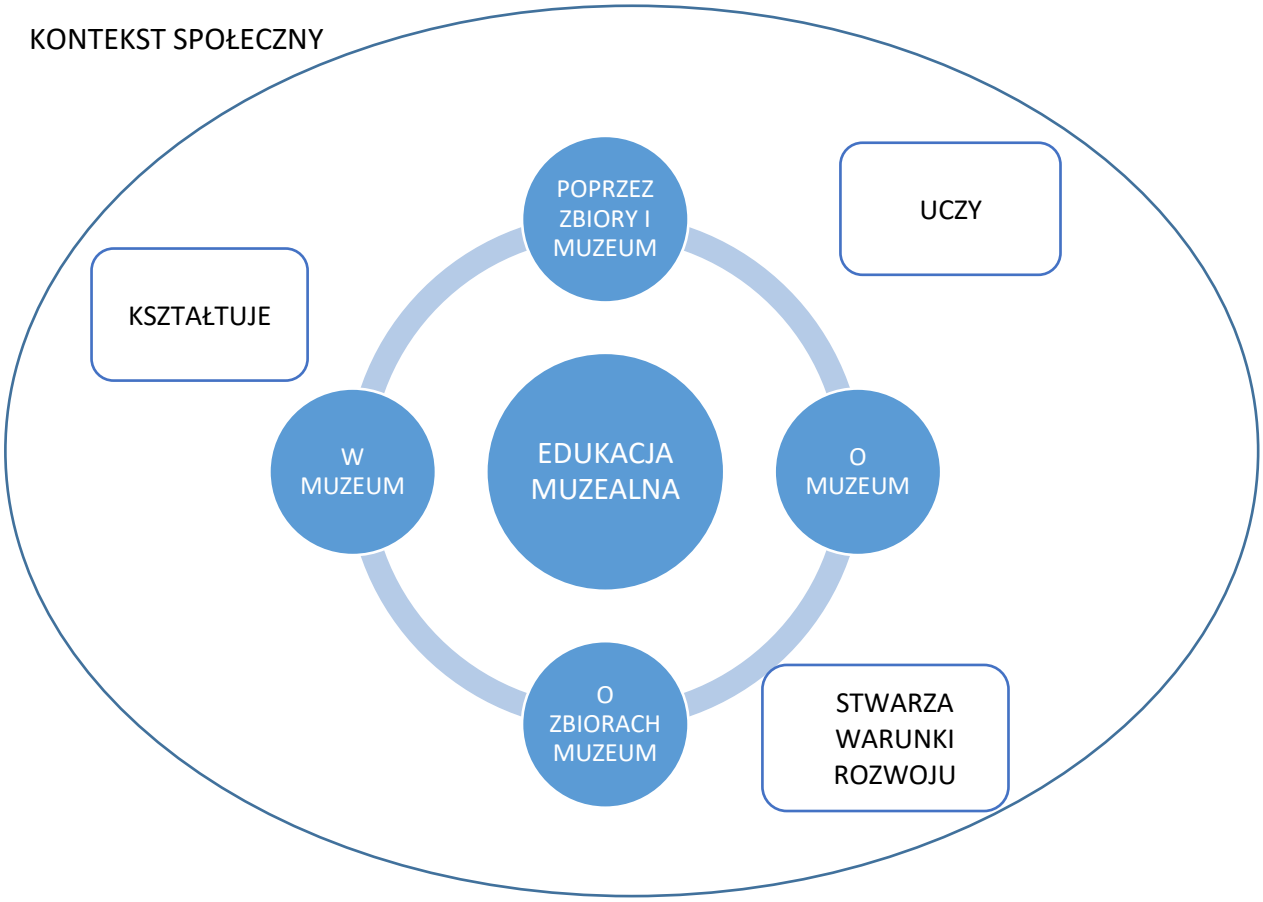
Koncepcje wobec zagadnienia społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych związane są z refleksjami dotyczącymi potencjału wychowawczego, dydaktycznego, integrującego, inkluzyjnego, organizacyjnego i wizerunkowego muzeów. Można je ułożyć w trzy kategorie możliwości realizacji misji edukacyjnej muzeów. Dzięki realizowanej funkcji edukacyjnej muzeum w kontakcie z publicznością kształtuje, uczy i stwarza warunki rozwoju.

Każde z tych trzech określeń może oznaczać działanie w kilku kierunkach i trzeba je traktować szeroko. Na podstawie wypowiedzi respondentów można zatem przez kształtowanie rozumieć rozwijanie potrzeb, postaw, zachowań, tożsamości, talentów, relacji, inicjatywy, smaku, gustu, wyczucia estetycznego. Muzeum, które uczy, to muzeum przekazujące wiadomości, wiedzę, pomysły, rozwiązania, informacje, ale też inspirujące i wpajające dzielność oraz poczucie sprawczości. Muzeum, które stwarza warunki rozwoju, to z kolei takie, które umożliwia zwiedzającym poszerzenie wiedzy, zdobycie umiejętności i kompetencji, komfortowe i twórcze spędzanie czasu, a także wzbudzające chęć regularnych wizyt. Muzeum może stwarzać warunki rozwoju osobistego, rodzinnego i towarzyskiego, ale także rozwoju umiejętności interpersonalnych i kontaktów, jak również rozwoju manualnego czy intelektualnego.

W ramach podsumowania przeprowadzonych badań można także zaproponować dodatkową perspektywę (rys. 33). Zakłada ona, że edukacja muzealna działa w czterech, często uzupełniających się kierunkach. Będą to: edukacja o muzeum, edukacja o zbiorach,

edukacja w muzeum oraz edukacja poprzez muzeum i zbiory. Każdy z tych obszarów uwzględnia zaproponowane wcześniej zakresy odpowiedzialności: kształtowania, uczenia i stwarzania warunków rozwoju, zarówno wobec wszystkich grup odbiorców przychodzących do muzeum, jak i potencjalnych zwiedzających. Edukacja o muzeum dotyczy tworzenia projektów o instytucji jako miejscu ze swoją historią, charakterem działalności, kolekcją, otoczeniem i pracownikami. Edukacja o zbiorach muzeum związana jest z programami i działalnością dotyczącą przechowywanych i eksponowanych zbiorów, ich historią, kontekstem, techniką wykonania, tematyką czy ich twórcami. Edukacja w muzeum obejmuje wszelkie inicjatywy związane z pobudzaniem do zdobywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, które są realizowane w muzeum. Edukacja poprzez zbiory i muzeum to szereg działań, które zakładają, że muzeum i jego zbiory stanowią inspirację do kolejnych inicjatyw i relacji.

Rys. 33 Cztery kierunki działalności edukacji muzealnej w ramach podstawowych funkcji edukacyjnych muzeum, którymi są kształtowanie, uczenie i stwarzanie warunków rozwoju.



Źródło: opracowanie własne.

Perspektywa zakresu odpowiedzialności społecznej edukacji muzealnej i koncepcji jej realizacji w interakcjach zewnętrznych stwarza obraz priorytetowej działalności muzeów, co potwierdzają wypowiedzi respondentów w tej części badań. Stanowi to interesujacy głos w szerszej debacie prowadzonej w społecznym świecie muzealnictwa poddanej analizie w drugiej części pracy.

Podsumowanie debat toczonych na arenach 8-15

Trzecia część omówienia wyników badań jest analizą spostrzeżeń na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych wobec zwiedzających. Stanowi próbę rozpoznania zakresów tej odpowiedzialności i metod jej realizacji. Po uwzględnieniu głosów aktorów społecznego świata muzealnictwa i jego otoczenia, tworzonego przez zwiedzających indywidualnie i grupowo, omówiono wyniki badań, ukazując je w ramach ośmiu aren debat:

arena nr 8 . Debata dotycząca typologii odbiorców edukacyjnej oferty muzeów;

arena nr 9. Debata na temat potrzeb osób zwiedzających muzea;

arena nr 10. Debata dotycząca dialogu edukacji muzealnej z publicznością;

arena nr 11. Debata na temat programów muzealnych dotyczących kształcenia formalnego i pozaformalnego;

arena nr 12. Debata na temat muzealnej oferty edukacyjnej dotyczącej kształcenia nieformalnego;

arena nr 13. Debata dotycząca koncepcji muzeum dostępnego;

arena nr 14. Debata dotycząca odpowiedzialności muzeów wobec społeczeństwa;

arena 15. Debata dotycząca społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych.

Zdiagnozowane areny są obszarem negocjacji i dyskusji pomiędzy muzealnikami a publicznością zarówno na tematy dostępnej oferty edukacyjnej i prowadzonej wobec zwiedzających narracji oraz komunikacji, jak i oczekiwań formułowanych w stronę muzeów. W prowadzonych rozmowach respondenci reprezentujący zwiedzających podkreślali znaczenie edukacyjnej funkcji muzeów i związanych z nimi pracowników, ale jednocześnie swoje koncepcje kierowali w stronę muzeów jako instytucji, a nie jedynie wybranego działu związanego z edukacją. Tak prowadzona narracja umożliwiła przedstawienie podsumowania prowadzonych dyskusji w formie dwóch ostatnich aren. Dla areny 14 obiektem granicznym są koncepcje społecznej odpowiedzialności muzeów jako wielozadaniowych instytucji, a arena 15 pokazuje koncepcję na temat społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej.

Powyższa część stanowi dopełnienie rozważań na temat muzeów i muzealników oraz ich misji, zadań czy powinności wobec społeczeństwa. Wprowadzenie do dyskusji refleksji i oceny zwiedzających może być próbą stworzenia kompletnej analizy szans i zagrożeń, mocnych i słabych stron, służącej muzeom myślącym o rozwoju i instytucjom muzealnym rozważającym wdrażanie strategii opierającej się na interakcji, a więc zakładającej inicjowanie i podtrzymywanie dialogu z publicznością.

Tabela 17. Analiza SWOT. Zestawienie mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych.

MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
• kreatywni, kulturalni i kompetentni pracownicy związani z edukacją muzealną; • szeroka oferta wybranych muzeów, uwzględniająca potrzeby kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego; • projekty umożliwiające zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych; • doświadczenie wynikające ze zrealizowanych projektów z publicznością o potencjale włączającym i inkluzyjnym; • przykład wybranych polskich muzeów wykorzystujących dialog z publicznością; • tworzenie środowiska włączającego i więziotwórczego.	• zbyt mała oferta pomocy dydaktycznych dostępnych poza grupowym zwiedzaniem; • zbyt małe wsparcie w promocji wydarzeń edukacyjnych; • trudności logistyczne i organizacyjne po stronie muzeów; • brak odpowiednio wyposażonych i dostępnych sal edukacyjnych i warsztatowych; • brak przestrzeni do odpoczynku i relaksu; • ubogi dialog pomiędzy muzeami a publicznością; • niedostosowanie treści i dostępności w muzeach do potrzeb publiczności.
SZANSE	**ZAGROŻENIA**
• tworzenie trwałych relacji z publicznością; • budowanie pogłębionych relacji z nauczycielami wszystkich etapów kształcenia; • świadomość potrzeb zwiedzających wśród pracowników edukacji muzealnej; • stałe rozwijanie oferty edukacyjnej i poszukiwanie nowych metod współpracy; • inicjowanie projektów angażujących publiczność; • kształtowanie wizerunku muzeów jako miejsc rozwoju na wszystkich etapach życia; • spółpraca z innymi muzeami oraz organizacjami pozarządowymi.	• brak systemowego zainteresowania edukacją muzealną ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki; • stereotypowe postrzeganie muzeum jako miejsca nudnych lekcji muzealnych; • brak społecznej świadomości na temat szerokiej oferty w muzeach; • brak zewnętrznego finansowania projektów społeczno-edukacyjnych w muzeach; • nieplanowane sytuacje zewnętrzne, takie jak pandemia wirusa Covid-19, uniemożliwiające bezpośredni udział w działaniach edukacyjnych; • trudności w docieraniu do potencjalnych zwiedzających.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 17 ukazuje cztery grupy czynników. Pozytywne i negatywne strony traktowane są jako kategorie wewnętrzne, zdiagnozowane jako realizowane lub niedostatecznie jeszcze wykorzystane. Szanse i zagrożenia należy uznać za czynniki zewnętrzne, na które dane

muzeum nie zawsze ma wpływ i które można traktować perspektywicznie. Dzięki takiemu ujęciu możliwe stało się zestawienie najważniejszych refleksji wybrzmiewających podczas badań. Mają one wpływ zarówno na aktualną, jak i przyszłą pozycję edukacji muzealnej przy założeniu perspektyw rozwoju muzealnictwa. Powyższa tabela, systematyzująca rozważania prowadzone w ramach ośmiu aren trzeciej części opisu wyników badań, stanowi ich syntezę, a jednocześnie pozwala na podkreślenie roli edukacji muzealnej w rozwoju muzealnictwa społecznie zaangażowanego.

7.4 Omówienie hipotez

Na podstawie obserwacji i realizowanych badań oraz analizy danych zastanych możliwe było ogólne określenie kategorii i zbudowanie hipotez stanowiących punkt wyjścia. W toku prowadzonej procedury badawczej ustalono cechy określonych kategorii, ich współwystępowanie oraz zależność, a także podjęto próby omówienia zachodzących między nimi relacji. Zatem praca wokół hipotez nie polegały na dążeniu do ich weryfikacji lub obalenia ale doprecyzowaniu pojęć uczulających i określeniu sytuacji i warunków w jakich zachodzą (lub nie zachodzą) między nimi określone relacje[186]. Cztery kategorie założone na początku pracy badawczej dotyczyły zaangażowania w edukację muzealną, efektywnej działalności muzeów i ich rozwoju oraz koncepcji społecznej odpowiedzialności. Skonstruowane natomiast wokół nich hipotezy brzmiały:

H1. Efektywna działalność jednostek muzealnych w Polsce uwarunkowana jest poziomem zaangażowania w edukację muzealną.

H2. Rozwój instytucjonalny i programowy jednostek muzealnych w Polsce związany jest z koncepcją społecznej odpowiedzialności.

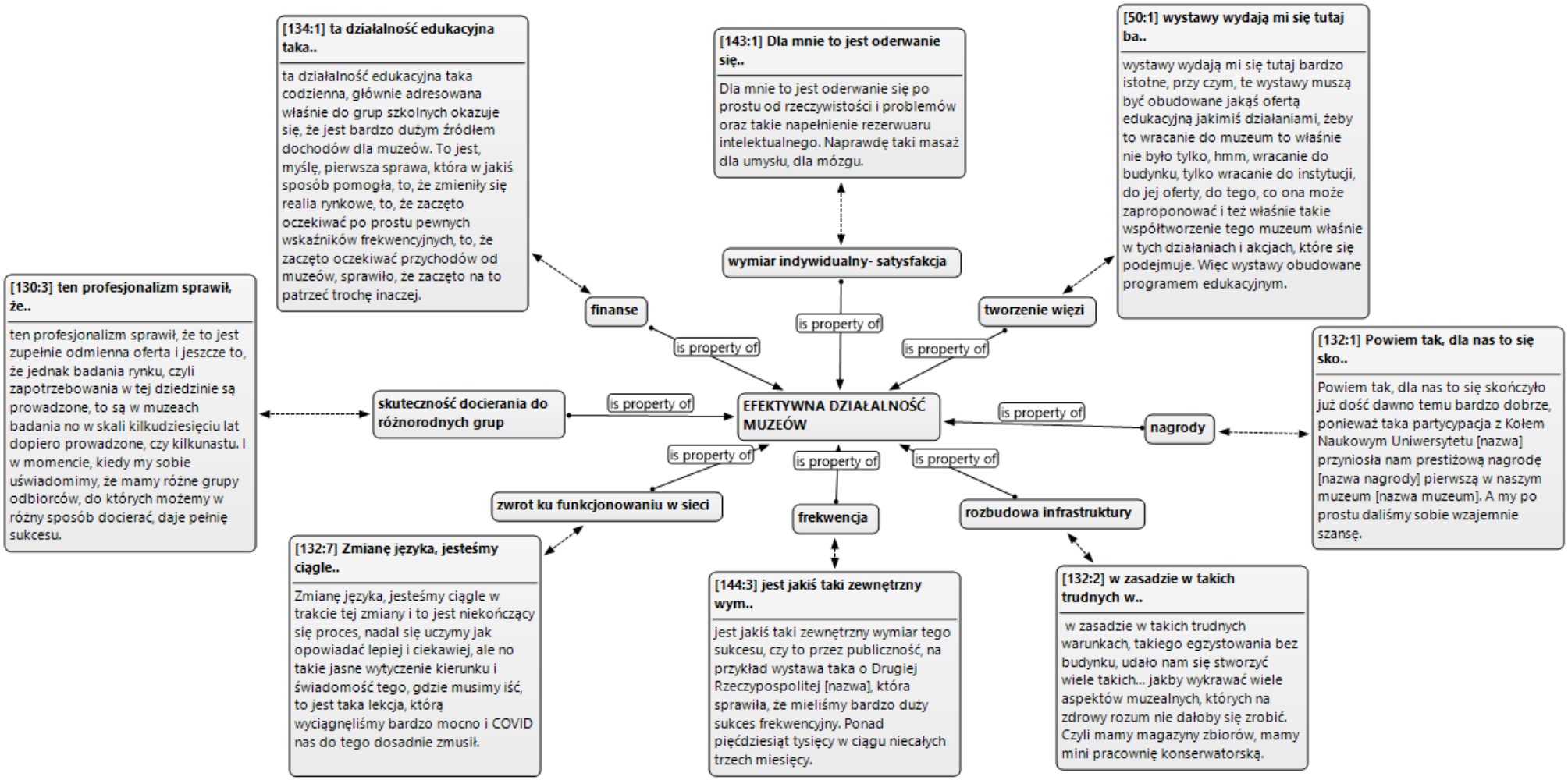
W celu zdefiniowania kategorii z perspektywy respondentów (zgodnie z założeniami socjologii rozumiejącej) zebrano wspomniane przez nich własności tych kategorii. Zwizualizowano te definicje w postaci map relacyjnych stworzonych w programie Atlas.ti.

[186] Zgodnie z ustaleniami jakie wybrzmiały na Transdyscyplinarnym Sympozjum Badań Jakościowych w Łodzi (2013) na wystąpieniu prof. Marka Gorzko, dalsza praca nad już wygenerowanymi hipotezami z wykorzystaniem metod MTU mieści się w logice tej strategii.

Hipoteza 1.

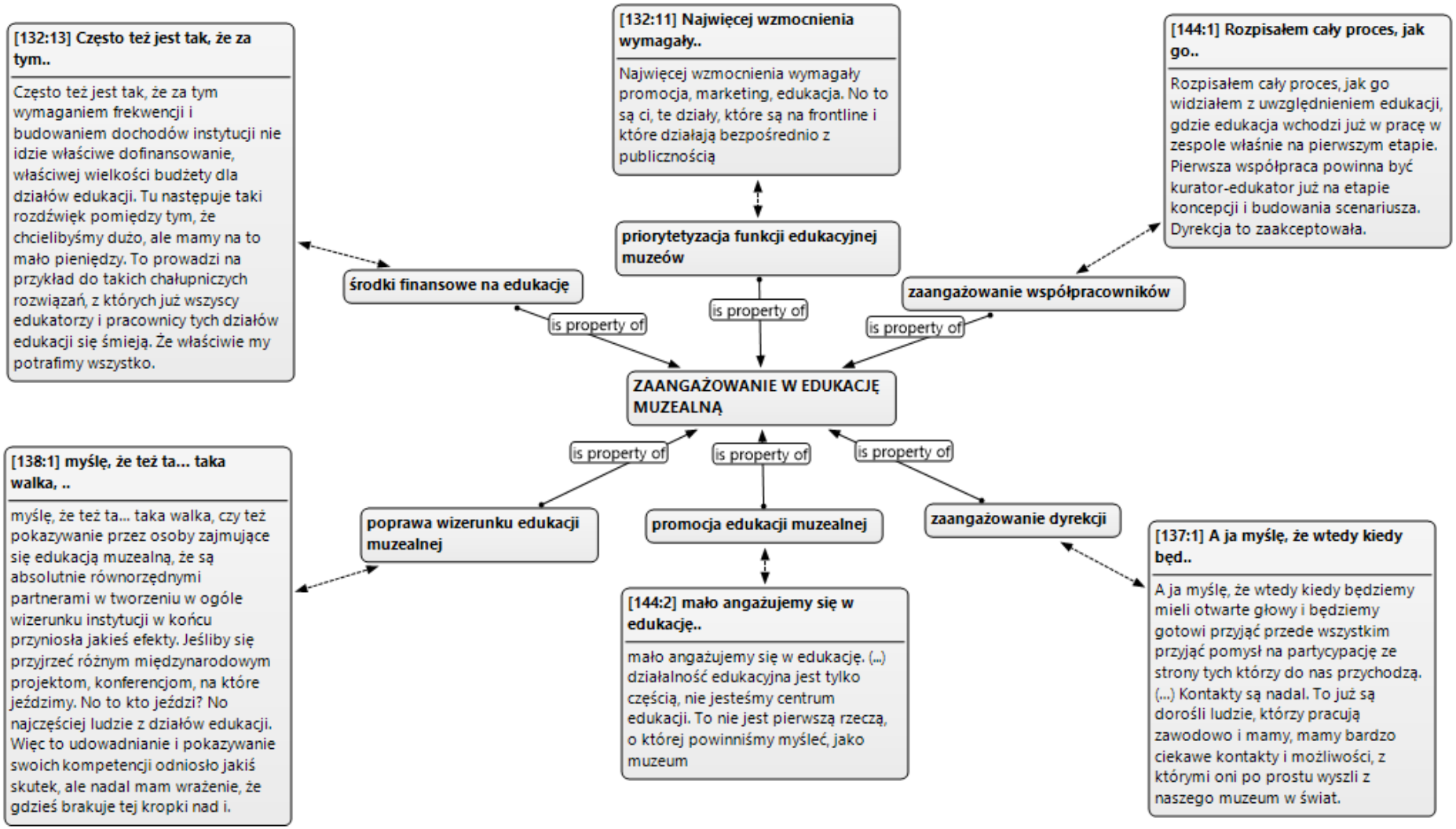
Podczas prowadzonych rozmów wybrzmiało dziewięć cech charakteryzujących kategorię efektywnej działalności muzeów (rys. 34); były to: frekwencja, zwrot ku funkcjonowaniu w sieci, skuteczność docierania do różnorodnych grup odbiorów, finanse, wymiar indywidualny – satysfakcja, tworzenie więzi i nagrody. Zaangażowanie w edukację muzealną (rys. 35) można natomiast opisać za pomocą sześciu własności: zaangażowanie współpracowników, zaangażowanie dyrekcji, poprawa wizerunku edukacji muzealnej, promocja edukacji muzealnej, środki finansowe na edukację, priorytetyzacja funkcji edukacyjnej w muzeach.

Rys. 34. Cechy charakteryzujące kategorię „efektywna działalność muzeów”.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.

Rys. 35. Cechy charakteryzujące kategorię „zaangażowanie w edukację muzealną”.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.

Frekwencja jest często podkreślaną cechą, świadczącą o efektywności działań. Dane frekwencyjne są zbierane na potrzeby sprawozdań i rozliczeń finansowych, a statystyki są prowadzone w ujęciu dziennym, tygodniowym, miesięcznym, kwartalnym i rocznym. Liczby odwiedzających umożliwiają kuratorom wystaw podkreślenie zainteresowania daną ekspozycją. W działach edukacji zaś frekwencja pozwala na budowanie pozytywnego obrazu ich pracy i zaangażowania. Użyte w cytacie na mapie relacyjnej określenie „sukces frekwencyjny" w odniesieniu do liczby osób zwiedzających wystawę pojawiało się w wypowiedziach respondentów w kontekście opisywania wyjątkowych projektów, cieszących się dużym zainteresowaniem. Równocześnie rozmówcy określali mianem ryzyka czy wręcz zagrożenia dostrzegalny przez nich brak analiz tak zbieranych danych. Brak chęci czy możliwości działania na podstawie zawartych w nich informacji może się przyczyniać do deficytu spójnej strategii działania czy braku świadomości potrzeb zwiedzających. Szczególnie pracownicy związani z edukacyjną funkcją muzeów podkreślali brak zrozumienia, dlaczego nie są prowadzone analizy statystyk umożliwiające z wyprzedzeniem reagowanie na zachodzące zmiany, takie jak regulowanie ruchu zwiedzających czy logistyka miejsc wspólnych poza wystawami. Zwracali także uwagę, że umiejętne wykorzystanie informacji związanych z danymi frekwencyjnymi może przyczynić się do zwiększenia efektywności instytucji. Z ich perspektywy dopiero analiza danych uwzględniających zarówno frekwencję osób przychodzących do muzeów, jak i biorących udział w działaniach edukacyjnych może uprawniać do używania określenia „sukces frekwencyjny". Frekwencja może być wskaźnikiem świadczącym o efektywności działań muzeum. Bez głębszego namysłu, polegającego na jej analizie i prowadzeniu dalszych badań ilościowych czy jakościowych, ich wykorzystywanie może się jednak okazać trudne.

Wysoka frekwencja w kategorii efektywnej działalności współwystępuje z zakresem cech charakteryzujących kategorię zaangażowania w edukację muzealną. Omawiając tę relację, warto zacytować wypowiedź kierownika edukacji, przytoczoną przy własności „środki finansowe na edukację". Podkreślił on brak odpowiedniego finansowania działalności edukacyjnej przy jednoczesnych oczekiwaniach związanych z wysoką frekwencją i potencjalnym przychodem finansowym dla muzeum. Podczas prowadzonych rozmów wybrzmiewały głosy na temat niskich wynagrodzeń pracowników edukacji w stosunku do ich kompetencji i zakresu odpowiedzialności, braku odpowiedniego finansowania programów,

projektów i pomocy dydaktycznych. Zwracano także uwagę na niedoszacowanie działalności związanej z dostępnością muzeów oraz rozwojem właściwej infrastruktury:

Bo właśnie jesteśmy do tego przyzwyczajani, właśnie poprzez te niskie budżety, że jesteśmy w stanie wszystko wydziergać. Coś na drutach, coś wyciąć, skleić, zrobić szkolenie, z czegoś tam, i w ogóle wszystko. To też chyba nie jest dobre, bo to z kolei wpływa, mam wrażenie, na poziom pewnej frustracji pracowników działów edukacji, którzy po prostu muszą robić wszystko. Często mają naprawdę niezwykłe kompetencje i potrafią zrobić wszystko, tylko że niestety ich wynagrodzenia nie są adekwatne do ich kompetencji [Muz_2_KierEdu].

Finanse mogą również wpływać na efektywność muzeów. Zagadnienia budżetowe były zauważane przez respondentów zarówno w kontekście braku odpowiedniego finansowania instytucji, uniemożliwiającego rozwój i realizację odpowiednio opracowanego programu dla publiczności, jak i w kontekście komercjalizacji działalności edukacyjnej. Zwracano także uwagę na możliwość kreowania wizerunku instytucji w kontekście finansowym – zarówno wobec potencjalnych mecenasów i darczyńców, jak i wobec decydentów czy prawnych organizatorów. Kwestie finansowe związane są z każdym obszarem pracy muzeum.

Edukacja jest (...) ważna dla kadry zarządzającej w tej instytucji, bo to jest źródło dochodów. To oczywiście też się ładnie wykazuje w statystykach, bo im więcej jest tych uczestników czy zajęć edukacyjnych, czy w ogóle zwiedzających, tym dla instytucji jest to odbierane przez kadry zarządzających jako korzystniejsze [Muz_4_Kur].

Zwrot ku funkcjonowaniu w sieci stanowi kolejną cechę kategorii efektywnej działalności. Jest to własność, która miała szansę wybrzmieć w efekcie doświadczeń respondentów podczas pandemii wirusa COVID-19. W okresie konieczności kontaktowania się z publicznością w formie cyfrowej szczególnie zaangażowanymi muzealnikami były osoby związane z działami edukacji, promocji, komunikacji, marketingu, digitalizacji. Podczas rozmów wybrzmiewało poczucie dobrze zrealizowanych działań, wiążących się zazwyczaj z uwzględnieniem dynamicznie zachodzących zmian i szybko podejmowanych decyzji. Proces większego zaangażowania muzeów w rzeczywistość cyfrową był nieunikniony, a pandemia stała się w tym wypadku katalizatorem przemian. Doświadczenia zdobywane podczas pandemii wywoływały również wśród muzealników autorefleksję dotyczącą wagi i priorytetów poszczególnych kompetencji, niezbędnych do odpowiadania na potrzeby wirtualnej publiczności. Mogło to umożliwić zarówno rozwój działów edukacji, jak i poprawienie ich wizerunku wśród pracowników, a także dyrekcji. Jak zauważył jeden z respondentów, z poczuciem satysfakcji pełniący funkcję zastępcy dyrektora, w dość krótkim

czasie musiano uzupełnić swoje kompetencje i przestawić cały język komunikacji na działania w sieci, nie mając do tego budżetu. Dodał także, że nie dysponowano również odpowiednią infrastrukturą IT.

Pozwoliliśmy sobie na zmiany i rozwój, a efekty już widać. Najwięcej wzmocnienia wymagały promocja, marketing, edukacja. No, to są ci, te działy, które są na *frontline* i które działają bezpośrednio z publicznością [Muz_2_Wicedyr].

Warto zatem podkreślić współwystępowanie własności „zwrot ku funkcjonowaniu w sieci" z cechą „priorytetyzacja funkcji edukacyjnej muzeów". Respondent wiąże konieczność poszukiwania nowej roli dla funkcji edukacyjnej w muzeach ze wzrostem jej znaczenia w hierarchii instytucji, a jednocześnie zauważa, że może to być związane efektywniejszą działalnością. Podkreśla także, iż niezależnie od pandemii łączy się ten efekt z rewolucją narzędzi komunikacyjnych i sposobów komunikacji między ludźmi. Zadaniem muzeów, według niego, jest konieczność znalezienia sobie w tym odpowiedniego i godnego miejsca.

Trzecią cechą charakteryzującą kategorię efektywnej działalności muzeów jest skuteczność docierania do różnorodnych grup. Warto ją omówić w kontekście relacji do właściwości „zaangażowanie współpracowników". Skuteczność docierania do różnorodnych grup wybrzmiewała podczas rozmów szczególnie w obszarach związanych z działalnością edukacyjną. Respondenci będący edukatorami czy kierownikami działów, związani z edukacyjną funkcją muzeów, podkreślali to jako swój obowiązek, uwzględniając także konieczność dobierania odpowiednich środków i technik komunikacyjnych oraz dydaktycznych. Cytat ilustrujący (Rys. 34) tę cechę pochodzi natomiast z wywiadu z kuratorem zbiorów. Zwrócił on uwagę na proces profesjonalizacji kadry edukacyjnej w muzeach, który umożliwia skuteczne działanie. Powiązał ten proces z efektywnym działaniem instytucji, którym może być umiejętne docieranie do różnorodnych grup. Podkreślona jest w takim układzie rola edukatorów muzealnych. Zaangażowanie współpracowników instytucji w edukację muzealną może zatem skutkować efektywnością w docieraniu do różnorodnych grup odbiorców. Umiejętność wewnętrznej komunikacji w instytucji, szczególnie na linii edukacja – kuratorzy czy kustosze zbiorów, ale także szerzej: w grupach interdyscyplinarnych, pozwala na efektywniejsze docieranie do zwiedzających. Zaangażowanie współpracowników i prowadzenie skutecznego dialogu umożliwiają również postawienie edukatorów w pozycji translatorów między zwiedzającymi a pracownikami muzeów.

Interesująca jest wypowiedź kierownika działu edukacji ilustrująca zaangażowanie współpracowników. Podkreśla interdyscyplinarny charakter pracy w muzeach i pozwala zrozumieć charakter możliwego zaangażowania w edukację muzealną. Wiąże się bowiem z zaproszeniem działu edukacji do współpracy opartej na partnerstwie. W takim układzie nie różnicuje się zakresu kompetencji pracowników, lecz podczas realizacji działań szanuje się wnoszone doświadczenie i propozycje z różnych obszarów. Swoją wypowiedź respondent rozpoczął od wyrażenia obawy o brak inkluzyjności prezentowanych w muzeach wystaw. W odpowiedzi na zdiagnozowane czynniki ryzyka, dzięki akceptacji dyrekcji, mógł wprowadzić plan umożliwiający efektywność działania muzeum.

Wydaje mi się, że jeszcze nie do końca mamy tego świadomość pełną, żeby ta wystawa nie była dla nas, nie była tylko dla muzealników, a żeby była dla odbiorcy. Żeby była czytelna i odbiorca wyniósł to, co może, najwięcej, co się da. Stworzyliśmy schemat organizacji wystaw, podzielony na siedem czy osiem etapów, gdzie wpisana była edukacja [Muz_8_KierEdu].

Efektywną działalność muzeów może również charakteryzować wymiar indywidulany – satysfakcja. Szczególnie podczas wywiadów prowadzonych z pracownikami działów edukacji oraz ze zwiedzającymi podkreślana były odczuwalna satysfakcja i radość z wizyty w muzeum. Zwracano uwagę, że edukacyjne projekty mają potencjał przekazywania wiedzy w odpowiedniej formie i przy zastosowaniu właściwych środków oraz technik. Łącząc naturalną, wręcz odprężającą atmosferę z wymiarem dydaktycznym umożliwiają zwiedzającym odnajdywanie w sobie pozytywnych uczuć. Wizyta w muzeum może stanowić „oderwanie się od rzeczywistości i problemów". Oczywista jest w tym przypadku relacja do kategorii zaangażowania. Satysfakcjonujący odbiór projektów edukacyjnych oferowany jest poprzez odpowiednie wykreowanie i zrealizowanie oferty muzeum. Jak zauważył jeden z respondentów, będący osobą zwiedzającą, istotne jest poczucie „intelektualnego relaksu", wynikające z komplementarnej oferty muzeum. Powinna ona uwzględniać zarówno kwestie ekspozycyjne, jak i organizacyjne oraz edukacyjne.

Dla wielu osób edukacja muzealna jest ciekawsza niż czytanie książki na ten sam temat czy oglądanie filmu. Poprzez zabawę, poprzez tą taką kwestię ludyczności, ta wiedza jest w sposób przyjemniejszy wchłaniana. (…) Można stworzyć wystawę, udostępnić wiedzę, wypić kawę, herbatę i posłuchać czegoś mądrego w taki przystępny, przyjemny sposób. Wyjść trochę poza mury własnego domu czy własnej rodziny. To taki intelektualny relaks, to jest ważne, żeby się z kimś spotkać, też dowiedzieć, móc porozmawiać, wyrazić swoje opinie w taki bezpośredni sposób [Muz_6_Gość].

Kolejną własnością kategorii efektywnej działalności muzeów jest tworzenie więzi. Tworzenie i zacieśnianie relacji może zachodzić w muzeach poprzez projekty edukacyjne, jak również dzięki tym projektom. Podczas prowadzonych rozmów zaobserwowano różne kierunki tworzenia więzi. Pojawiają się one pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami, w ramach rodziny, między nieznanymi sobie osobami oraz między muzealnikami a odbiorcami. Potencjał więziotwórczy muzeum jako przestrzeni stwarzającej pole do zawiązywania i pogłębienia relacji jest znaczący. Muzeum stanowi miejsce umożliwiające proces komunikacyjny pomiędzy uczestnikami, który trwa także po opuszczeniu ekspozycji, w przestrzeni od niej niezależnej. Muzeum zatem stwarza możliwość interakcji tak ze sobą, jak i między zwiedzającymi. Relacje opierające się na doświadczeniu obecności w muzeum mogą także funkcjonować na niezależnym gruncie i powstawać pomiędzy zwiedzającymi a innymi osobami, które w muzeum nie były. Jeden z respondentów wskazał, że wraz ze swoją rodziną podczas zajęć edukacyjnych zaprzyjaźnił się inną rodziną i ta relacja trwa już wiele lat także poza spotkaniami w muzeach. Inny rozmówca, będący ojcem dziecka z niepełnosprawnością, podkreślił znaczenie prac manualnych i warsztatowych w muzeach. Zwrócił uwagę że są one istotne nie tylko dla tego dziecka, ale i dla całej jego rodziny. Podczas wizyty w muzeum, a szczególnie podczas wspólnych projektów, ich uczestnicy tworzą relacje, wykorzystując nowe, związane z muzeum treści. Poznają swoje możliwości i uczą się o sobie w nowych sytuacjach i warunkach.

To wszystko się dzieje podczas warsztatów. To najsłabsze ogniwo, tak jak mówiłem, w naszej społeczności, ono staje się przepustką dla całej rodziny. Dla mamy, taty, którzy wcześniej często też te umiejętności i pasje mieli, ale potem już się wycofali z takiej działalności, a też dla rodzeństwa. Rodzeństwa, które często jest napiętnowane, a w tym momencie może pochwalić się swoimi umiejętnościami, gdzie w innym środowisku takich możliwości by nie miało [Muz_8_Gość].

Własność „nagrody" jest przedostatnią zdiagnozowaną cechą kategorii efektywnej działalności i należy zauważyć jej współwystępowanie z własnością „zaangażowanie dyrekcji". Nagrody dla instytucji muzealnej mogą stanowić potwierdzenie skuteczności jej pracy, a co za tym idzie – strategii i koncepcji rozwoju zarządzającego nią dyrektora. Udział dyrektora w realizacji programu, także edukacyjnego, jest dla pracowników wyrazem aprobaty ich pracy. Jest także cechą zaangażowania w edukację muzealną, która umożliwia jej pracownikom działanie w poczuciu realizowania misji. Dyrektor jednego z muzeów przywołał przykład

projektu partycypacyjnego, który otrzymał ważną w środowisku muzealnym nagrodę, potwierdzającą efektywność podejmowanych działań. Podkreślił wagę znajdowania chęci i możliwości udziału w działaniach partycypacyjnych instytucji muzealnych. Zaznaczył, że warunkiem powinna być świadomość całego zespołu, iż osiągnięcie efektów wymaga „otwartych głów" i „gotowości". W prowadzonym przez niego muzeum takie podejście umożliwiło zdobycie prestiżowej nagrody.

Powiem tak, dla nas to się skończyło już dość dawno temu bardzo dobrze, ponieważ taka partycypacja z Kołem Naukowym Uniwersytetu [nazwa] przyniosła nam prestiżową nagrodę [nazwa nagrody], pierwszą w naszym muzeum [nazwa]. A my po prostu daliśmy sobie wzajemnie szansę [Fok_PL_1_7].

Ostatnią cechą kategorii efektywnej działalności jest rozbudowa infrastruktury. Szczególnie muzea mieszczące się w zabytkowych budynkach lub obiektach zaprojektowanych dawno temu podejmują starania w celu unowocześniania swoich siedzib. Każda taka inwestycja, wiążąca się zarówno z wysokimi nakładami pracy, jak i wymaganiami finansowymi, jest traktowana w kategoriach sukcesu. Tym bardziej nowo powstające instytucje muzealne, tworzące nowoczesne wnętrza zgodnie z wymaganiami współczesnego muzealnictwa, są powodem do satysfakcji. W kontekście efektywnej działalności muzeów pojawia się, lecz nie jest priorytetyzowana, dyskusja lub poczucie zadowolenia z tytułu rozbudowy infrastruktury z zakresu edukaccji. Podobnie jest z infrastrukturą umożliwiającą minimalizowanie barier w dostępie do muzeów. Podkreślane są natomiast aspekty magazynowe i konserwatorskie:

Jednym z większych powodów do satysfakcji jest to, że w zasadzie w takich trudnych warunkach, takiego egzystowania bez budynku, udało nam się stworzyć wiele takich… jakby wykrawać wiele aspektów muzealnych, których na zdrowy rozum nie dałoby się zrobić – czyli mamy magazyny zbiorów, mamy minipracownię konserwatorską [Muz_6_Kur].

W tym miejscu należy jeszcze omówić pozostałe dwie własności kategorii zaangażowania w edukacje muzealną. Pierwszą z nich jest poprawa wizerunku edukacji muzealnej. To zagadnienie szczególnie wybrzmiewało podczas prowadzonych rozmów. W muzeach odczuwalne jest napięcie pomiędzy funkcją wystawienniczą a edukacyjną, jak również pomiędzy odpowiedzialnymi za to kuratorami i edukatorami. Dodatkowo na polaryzację wpływa zauważalna hierarchizacja w instytucjach. Wraz z rozwojem współczesnego muzealnictwa następuje widoczna zmiana wiążąca się z podnoszeniem rangi edukacji w muzeach. Ma to charakter procesu i nie można traktować tego w formie

dokonanej. Jest to raczej świadome rozpoczęcie ciągu przemian. Jak podkreślił jeden z respondentów, wynika to z wieloletniej „walki" pracowników muzeów związanych z edukacją o należną sobie pozycję i uwagę pozostałych dla realizowanych przez muzeum obowiązków wobec społeczeństwa:

Zaczęto te działania edukacyjne jakoś dostrzegać. Oczywiście nie wspomnę już o takich ruchach społecznych samych pracowników, którzy zajmują się edukacją muzealną, którzy bardzo mocno przez lata walczyli właściwie o to, żeby uznać ich pozycję za pozycję równorzędną do pozycji innych pracowników muzeum [Muz_2_KierEdu].

W tym kontekście zaskakująca może się wydawać ostatnia własność kategorii, którą jest promocja edukacji muzealnej. Są muzea, w których kompetencje edukacyjne i promocyjne są łączone w ramach jednego działu. Zazwyczaj jednak są one niezależne od siebie. W wyniku ograniczonego stosowania metod pracy warsztatowej czy zespołowej z uwzględnieniem interdyscyplinarności grupy nie zachodzi właściwa komunikacja pozwalającą na ustalenie priorytetów wizerunkowych instytucji. Nie jest również praktykowane określanie strategii komunikacyjnej czy wizerunkowej muzeów. Działy odpowiedzialne za promocję muzeów prowadzą kampanie medialne, także w sieci, lecz brakuje w nich wystarczających treści edukacyjnych. Respondenci podkreślali brak odpowiedniego promowaniu oferty edukacyjnej muzeów, wykorzystywania w komunikacji treści edukacyjnych i jej autorów. Jednocześnie uważali, że stanowić to może bardzo ważny element budowania efektywnego rozwoju instytucji, także w obszarze międzynarodowym. Aspekt promocyjny i wizerunkowy muzeów zaczyna być zauważany przez zarządzających. Podobnie jak zdiagnozowany proces przemian związanych z edukacyjną funkcją muzeów, tak i kwestie wizerunkowe wywołują w społecznym świecie muzealnictwa debaty i dyskusje.

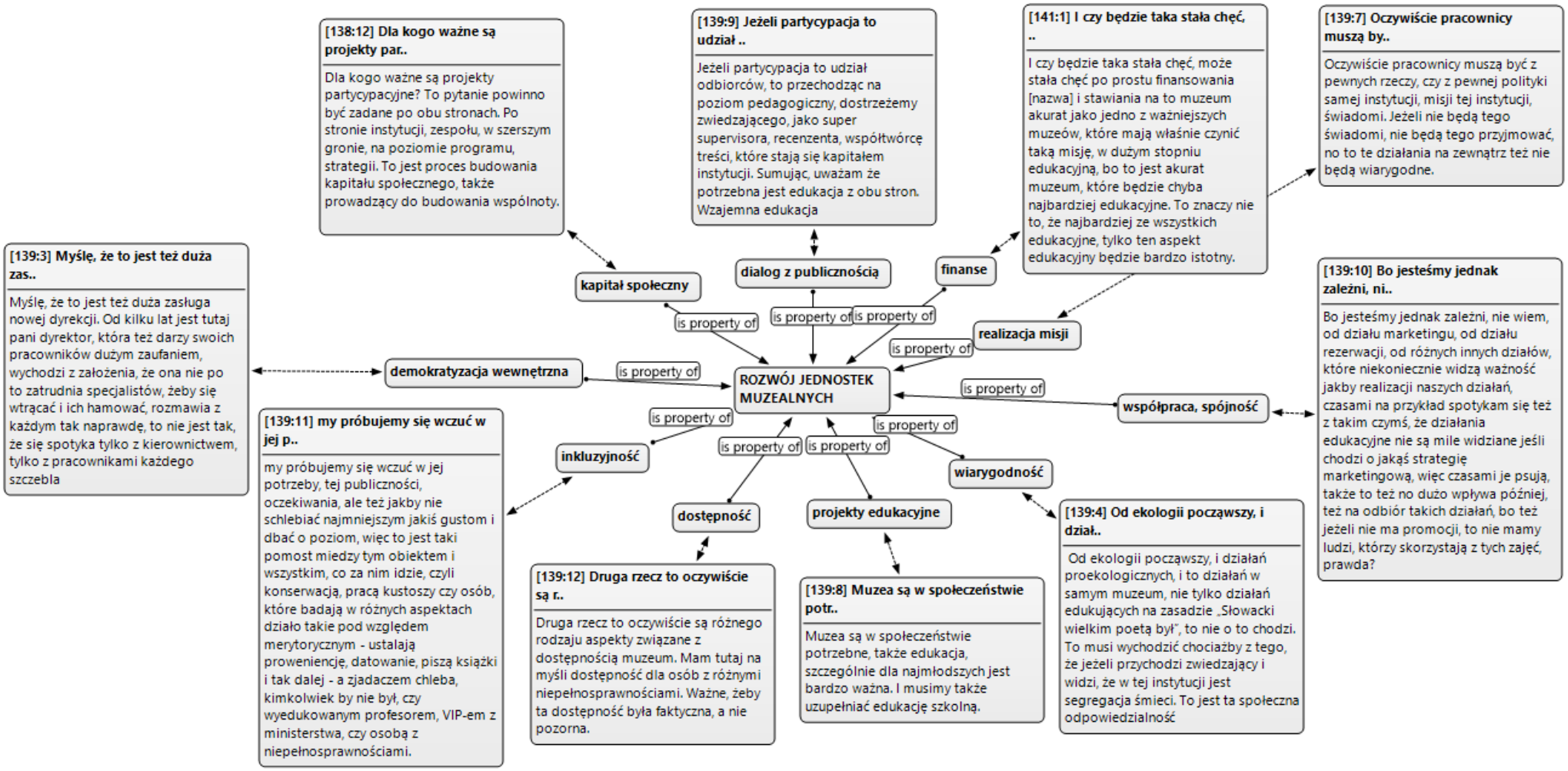
Promowanie edukacji jest też dla wielu muzealników czymś wciąż nowym i być może ta refleksja jeszcze nie jest aż tak pogłębiona [Muz_7_Dyr].

Hipoteza 2.

Podczas prowadzonych wywiadów wybrzmiało dziesięć cech charakteryzujących kategorię rozwoju jednostek muzealnych (rys. 36): realizacja misji, współpraca (spójność), wiarygodność, projekty edukacyjne, dostępność, inkluzyjność, demokratyzacja wewnętrzna, kapitał społeczny, dialog z publicznością, finanse. Kategorię koncepcji społecznej odpowiedzialności (rys. 37) można zaś omówić za pomocą dziewięciu własności, takich jak:

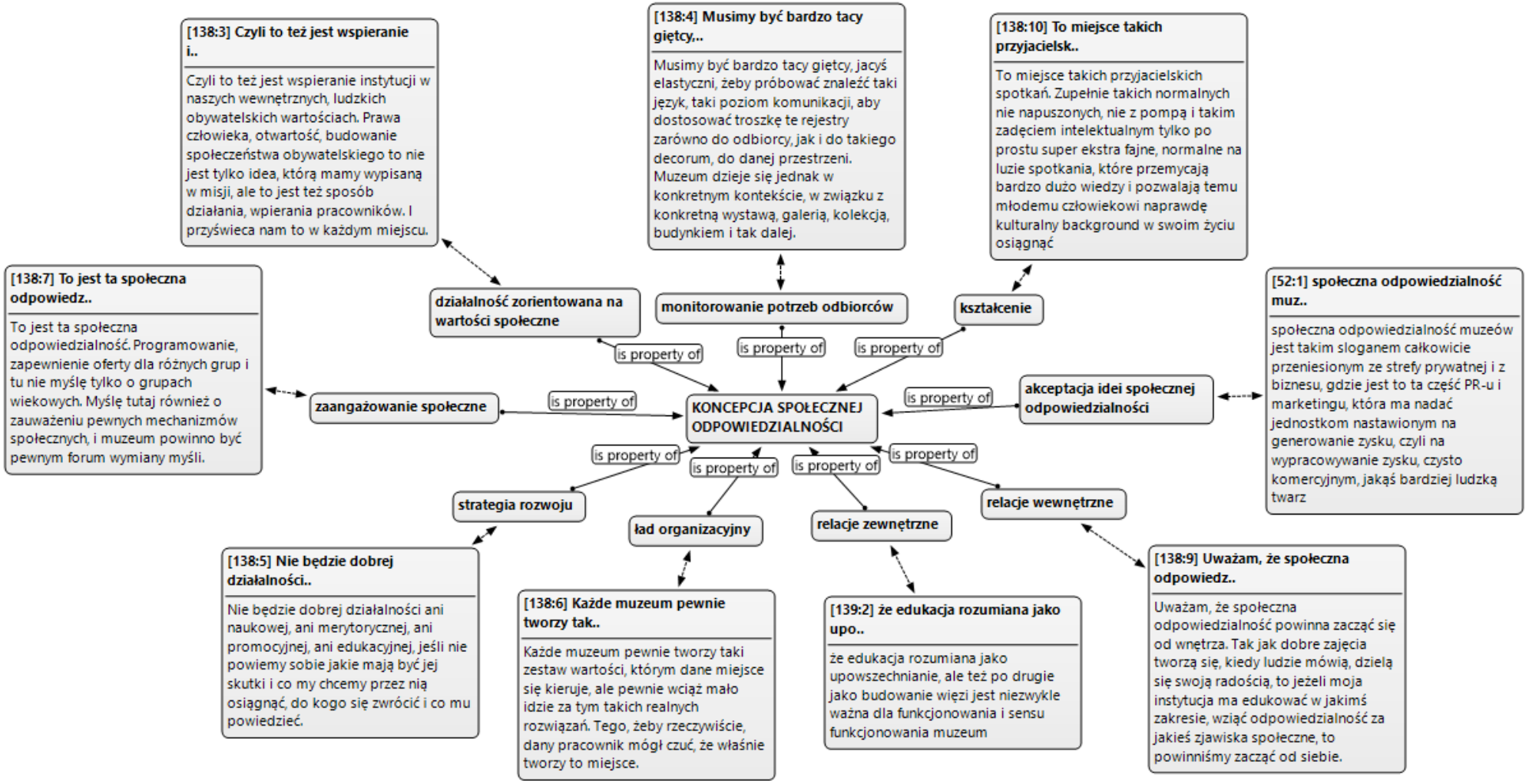
relacje wewnętrzne, relacje zewnętrzne, ład organizacyjny, strategia rozwoju, zaangażowanie społeczne, działalność zorientowana na wartości społeczne, monitorowanie potrzeb odbiorców, kształcenie, akceptacja idei społecznej odpowiedzialności.

Rys. 36. Cechy charakteryzujące kategorię „rozwój jednostek muzealnych”.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.

Rys. 37. Cechy charakteryzujące kategorię „koncepcja społecznej odpowiedzialności”.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.

Wskaźnik „realizacja misji" charakteryzuje rozwój jednostek muzealnych, jakkolwiek samo hasło „misja" bywa różnie rozumiane. Jest interpretowane jako działalność zgodna z ustawą o muzeach, jako ogólna świadomość realizowania ważnej i wielkiej inicjatywy, a także jako indywidualne przesłanie ustalone przez konkretne muzeum. Wybrane instytucje muzealne dysponują sformułowaną misją, lecz nie zawsze jest ona wypracowana w ramach określania planu i wizji rozwoju. Ta cecha może jednak być skorelowana z własnością „strategia rozwoju" kategorii koncepcji społecznej odpowiedzialności. Trzeba przy tym pamiętać, że relacja misji do strategii rozwoju zachodzi jedynie w tych instytucjach, które prowadzą świadomą politykę zarządzania opartą na przyjętej i wdrożonej strategii rozwoju, co nie jest w Polsce powszechne. Podczas prowadzonych rozmów respondenci wypowiadali się na temat potrzeb konkretnej wizji rozwoju danego muzeum, nie zawsze używając słowa „strategia". Wybrzmiewała jednak potrzeba wewnętrznego namysłu nad kierunkami działalności, ich odbiorcami i dalszymi konsekwencjami:

Nie będzie dobrej działalności ani naukowej, ani merytorycznej, ani promocyjnej, ani edukacyjnej, jeśli nie powiemy sobie, jakie mają być jej skutki i co my chcemy przez nią osiągnąć, do kogo się zwrócić i co mu powiedzieć [Muz_7_Kur].

Rozmówcy postrzegali znaczenie realizacji misji jako działania etyczne, oparte na wartościach, ukierunkowane na potrzeby i rozwój społeczeństwa. Podczas rozmów wybrzmiewało nawiązywanie do działalności edukacyjnej muzeów poprzez realizację misji. Jeden z respondentów, będący kierownikiem działu edukacji, podkreślił, iż spójna i klarowna misja muzeum powinna się wręcz przejawiać w działaniach edukacyjnych. Dyrektor innego muzeum zauważył zaś, że instytucje muzealne są wielkimi miejscami społecznej odpowiedzialności, gdzie edukacja stanowi fundament i najważniejszy element misji. Według niego może się ona realizować poprzez przekazywanie przyjętego kanonu wartości. Pozwala to zauważyć współwystępowanie realizacji misji przy własności „kształcenie", jak również „relacje zewnętrzne".

Warto również podkreślić relację cechy „realizacja misji" do własności „relacje wewnętrzne" i „ład organizacyjny". Podczas prowadzonych rozmów wybrzmiewała potrzeba współpracy w gronie pracowników wynikającą z wzajemnego zrozumienia potrzeb i szacunku dla różnych kompetencji. W społecznym świecie muzealnictwa mają miejsce nieustanne negocjacje pomiędzy edukatorami a kuratorami, polegające na „dystrybucji prestiżu czy

kompetencji" – jak zauważył jeden z dyrektorów. Zagadnienie to ma jednak szerszy kontekst, ponieważ dotyczy wszystkich osób współpracujących ze sobą w muzeum. Podczas prowadzonych rozmów respondenci mówili o braku współpracy czy działań w określonym, wspólnym celu, lecz także o poczuciu braku możliwości dzielenia się swoimi spostrzeżeniami i konkluzjami. Istnieją również muzea, w których zauważalne są brak hierarchizacji, większa otwartość wobec siebie nawzajem i chęć współpracy. W takich instytucjach dyrektor wprowadza system pracy oparty na wzajemnym szacunku, co wiąże się z szansą wdrażania metod projektowych w interdyscyplinarnym gronie. Tym samym na własność „relacje wewnętrzne" warto także spojrzeć w kontekście cechy „demokratyzacja wewnętrzna". Współwystępowanie cechy „relacje wewnętrzne" z własnościami „realizacja misji" i „demokratyzacja wewnętrzna" pojawia się w wypowiedzi jednego z kierowników działu edukacji. Wychodząc od jednej z koncepcji wobec społecznej odpowiedzialności muzeów, zauważył on, że ma to znaczenie w kreowaniu zespołu współpracowników, w wewnętrznych interakcjach, w tworzeniu przyjaznej atmosfery, umożliwiającej realizację powierzonych zadań i wspólnie rozumianej misji:

Społeczna odpowiedzialność muzeum to też jest być może takie budowanie wewnętrznego społeczeństwa muzealnego, budowanie relacji muzealnej, ale też tworzenie pracownikom muzeum odpowiednich warunków pracy. Tego, żeby pracownicy czuli się dobrze w muzeum, żeby przyjście do pracy było przyjemnością. Żeby pracownicy czuli, że są w takim miejscu, w którym realizują wspólnie pewną misję, pewne zadanie [Muz_6_KierEdu].

Przy omawianiu kolejnej własności kategorii rozwoju jednostek muzealnych, czyli „współpraca, spójność", warto zaobserwować, że należy przez nią rozumieć umiejętność pracy zespołowej, której przyświeca wspólny cel. Podczas prowadzonych rozmów, szczególnie w działach edukacji oraz wśród osób pilnujących zbiorów, widoczna była frustracja związana z ilością pojawiających się w codziennej pracy trudności. Podkreślano, że stanowi to duże utrudnienie w realizacji zadań i projektów o charakterze edukacyjnym. Brak promocji działań, wsparcia technicznego, merytorycznego, a także finansowego uniemożliwia pracę skierowaną do osób odwiedzających muzeum. Jak zauważył jeden z edukatorów, trudno jest pracować w ramach struktury, gdzie istotna jest podległość pod wyższe kierownictwo, relacje między działami nie są dobre, kiedy nie ma wspólnie ustalonej wagi realizowanych działań.

Zajmujemy się edukacją taką zorganizowaną dla grup, też dla [osób] indywidualnych, na wszystkich poziomach wiekowych, czyli od maluchów do seniorów. (…) mamy z nimi największy kontakt, także wiemy, jakie są ich potrzeby, często to po prostu rozbija się też o ścianę tej współpracy międzywydziałowej. Bo jesteśmy jednak zależni, nie wiem, od działu marketingu, od działu rezerwacji, od różnych innych działów, które niekoniecznie widzą ważność jakby realizacji naszych działań [Fok_Eduk_2].

Cecha „współpraca, spójność" współwystępuje zatem z własnością „monitorowanie potrzeb odbiorców". Traktowanie pracowników związanych z edukacyjną funkcją muzeów jak translatora pomiędzy instytucją a odbiorcami ma wysoki potencjał i stanowi szansę w rozwoju instytucji muzealnych.

Własność „wiarygodność" można omówić w relacji do cechy „kształcenie". Wiarygodność w przekazie, kreowanym programie i wizerunku instytucji jest silnie związana z wiarygodnością w interakcjach wewnętrznych. Podczas prowadzonych rozmów wybrzmiewała konieczność namysłu muzealników nad relacją interakcji wewnętrznych w stosunku do interakcji zewnętrznych. Ta zależność ma szczególne znaczenie przy rozwoju muzeów cechujących się wiarygodnością rozumianą jako zestaw wartości, sposób komunikacji, koncepcje organizacji i troski o zwiedzających. Jak zauważył jeden z kuratorów, porównując kształcenie w muzeum do kształtowania i formowania, wiarygodność określa program, charakter i sposób relacji:

Kiedy mówimy o społecznej odpowiedzialności edukacji, czy też rozszerzamy to na rolę muzeów, to ja dorzuciłbym jeszcze jedno słowo, które wydaje mi się kluczowe, i jest to „wiarygodność". Mianowicie ono jest nierozerwalne ze społeczną odpowiedzialnością. Poniekąd to jest ta podstawowa rola, która zawiera się w samym terminie edukacji, a więc kształcenie, czy raczej kształtowanie, formowanie. To jest jakaś taka działalność, powiedzmy, przepraszam, że się posłużę jakąś taką retoryką trochę zakonną, ale formowania [Muz_7_Kur].

Własność „projekty edukacyjne" ze względu na problem badawczy często wybrzmiewała podczas prowadzonych rozmów. Nie można jednak traktować projektów edukacyjnych jako działalności zawężonej do nauczania osób najmłodszych lub jako oferty jedynie dla szkół. We współczesnym muzealnictwie są projekty skierowane zarówno do grup zorganizowanych, jak i do indywidualnych zwiedzających. Realizowane są z uwzględnieniem charakteru instytucji muzeum i zbiorów, w przestrzeni muzeum oraz poprzez muzeum i zbiory. Muzeum może w ten sposób uczyć, kształtować i stwarzać możliwości rozwoju. Uwagę zwraca współwystępowanie tej własności także z cechami „zaangażowanie społeczne"

i „kształcenie”. Jeden z respondentów zauważył, że muzeum jest jak uniwersytet trzeciego wieku dla wszystkich zwiedzających. Ma potencjał, by stanowić odpowiedź na postulaty kształcenia ustawicznego, zakładającego naukę przez całe życie, co pozwala pozycjonować instytucje muzealne wśród istotnych miejsc społecznego zaangażowania.

Muzeum powinno być istotną instytucją w społeczeństwie, które daje możliwość takiego kształcenia się, rozwijania przez całe życie właśnie. Muzeum jest jak (...) uniwersytet trzeciego wieku. Daje tą możliwość rozwijania się ludziom, którzy już z systemu edukacji wyszli, a jednak by chcieli czegoś więcej. Muzeum tutaj jest chyba pierwszą instytucją, do której się tacy ludzie kierują i chcą się dalej rozwijać właśnie poprzez wizyty w muzeum [Muz_7_Eduk].

Następną cechą kategorii rozwoju jednostek muzealnych jest dostępność. Może być rozumiana jako odpowiedź instytucji na potrzeby osób z niepełnosprawnościami, ale warto ją traktować szerzej. Stanowi dostosowanie instytucji muzealnych do potrzeb mniejszości, ludzi zagrożonych defaworyzowaniem, osób w różnym wieku, z różnymi niepełnosprawnościami, a także chorobami neuroróżnorodnymi. Podsumowując, muzeum dostępne oznacza instytucję, która z respektem, szacunkiem i otwartością traktuje wszystkich zwiedzających, zapewniając im w miarę możliwości informacje, infrastrukturę oraz adekwatny program. Dostępność można także rozpatrywać w kontekście własności „działalność zorientowana na wartości społeczne”. Są to wartości, którymi kieruje się zespół muzeów, tworząc swoją ofertę, na podstawie których działa zarówno wewnętrznie, jak i zewnętrznie. Podczas jednego z wywiadów przytoczono przykład edukatora, który sam będąc osobą głuchą, postanowił dzięki doświadczeniu pracy w muzeum zweryfikować i rozbudować słownik polskiego języka migowego.

Nasz edukator, będący osobą głuchą, [jest] też takim ambasadorem u nas tej społeczności, wprowadza do języka migowego różne słowa, jakby traktujące o rozmaitych zjawiskach artystycznych, bo tego w ogóle w języku migowym do dziś nie ma [Muz_1_ViceDyr].

Cecha „inkluzyjność” oznacza dostosowywanie zarówno oferty, jak i treści do różnych potrzeb z zachowaniem merytorycznych wartości muzeów. Polega na uwzględnieniu potrzeb muzealników i pracowników instytucji oraz trosce o kolekcję przy jednoczesnym odpowiadaniu na potrzeby zwiedzających. Podczas rozmów podkreślano znaczenie znajdowania odpowiednich metod i stosowania właściwej komunikacji w nawiązywaniu relacji

z odbiorcami i potencjalnymi zwiedzającymi. Muzea powinny działać w charakterze inkluzyjności zarówno w rzeczywistości realnej, jak cyfrowej.

Społeczna odpowiedzialność jest bardzo duża, aczkolwiek my jako muzeum sobie z niej nie zdajemy sprawy. Nie zastanawiamy się, że to, co mówimy, jak formułujemy naszą ofertę, wszelkie opisy, czy one są inkluzyjne, czy są otwierające, czy też nie są kastujące – czyli przeznaczone do jakiejś wąskiej grupy. Ja nie wierzę w to, że wszystko [jest] dla wszystkich, bo to jest utopia, ale staram się tak zbalansować, dopasować trochę ten temat, który mamy, na przykład temat wystawy, do potrzeb zwiedzających [Muz_7_KierEdu].

Własność „kapitał społeczny" należy rozumieć w kontekście idei Roberta Putnama, jako odniesienie do zaufania, norm i powiązań umożliwiających podnoszenie sprawności społeczeństwa. Duże znaczenie mogą w tym przypadku odgrywać kontakty towarzyskie nawiązywane i realizowane w muzeach, zaangażowanie w potrzeby społeczne, relacje sieciujące pomiędzy instytucjami. Równie istotne jest znaczenie zaufania muzeów wobec zwiedzających i potencjalnych zwiedzających, jak i publiczności wobec instytucji. Kapitał społeczny współwystępuje także z własnościami „strategia rozwoju", „relacje wewnętrzne", „relacje zewnętrzne" oraz cechą „działalność zorientowana na wartości społeczne". Podczas badania grupowego jeden z uczestników nawiązał do działań partycypacyjnych realizowanych w muzeach. Zaznaczył, że ich znaczenie w budowaniu wspólnoty powinno być realizowane z uwzględnieniem szerokiej perspektywy. Powinna ona obejmować gotowość wewnętrzną, wynikającą z określonej misji i wypracowanej strategii, a także zewnętrzne relacje i określone wraz z odbiorcami wspólne cele.

Dla kogo ważne są projekty partycypacyjne? To pytanie powinno być zadane po obu stronach. Po stronie instytucji, zespołu, w szerszym gronie, na poziomie programu, strategii. To jest proces budowania kapitału społecznego, także prowadzący do budowania wspólnoty. (…) Ludzie poza muzeum mogą mieć zupełnie inne wyobrażenie. Pierwszą powinnością jest wsłuchanie się, jakie mają wyobrażenie [Fok_PL_1_2].

Dialog z publicznością jako cechę kategorii rozwoju jednostek muzealnych można interpretować jako dwustronną relację pomiędzy muzeum a zwiedzającym. Jest to gotowość instytucji do bycia nastawioną na potrzeby zwiedzających, na wsłuchiwanie się w ich refleksje i uwagi, a także na konsekwentne odpowiadanie na te potrzeby. Nie należy tego zredukować jedynie do sprawnej komunikacji. Dialog z publicznością oznacza wzajemne przyjmowanie otrzymywanych komunikatów do wiadomości i poszukiwanie dalszych rozwiązań zarówno w obszarach wiedzy, zasad, wartości, jak i umiejętności. Dialog z publicznością oznacza

możliwość traktowania zwiedzającego jak recenzenta albo wręcz współtwórcę treści, który może stanowić w tej roli kapitał instytucji.

Ostatnia cecha charakteryzująca kategorię rozwoju jednostek muzealnych brzmi „finanse", i warto podkreślić jej współwystępowanie z własnościami „kształcenie" i „relacje zewnętrzne". Oczywiste jest, że kwestie budżetu są ważną częścią funkcjonowania muzeów. Dotacje od organizatorów pokrywają przede wszystkim koszty utrzymania i wynagrodzeń w instytucjach. W celu rozwoju muzeów niezbędne są dodatkowe środki, szczególnie w obszarach edukacyjnych. Jeden z respondentów przyznał, że nie ma pewności, czy finansowanie instytucji, w której pracuje, będzie zapewnione w przyszłości na podobnym poziomie jak obecnie. Według niego obecne dotacje mogą pozwolić na prowadzenie działalności edukacyjne w szerokim zakresie. Zmniejszenie ich będzie natomiast powodowało konieczność weryfikacji założeń programów dla publiczności:

I czy będzie taka stała chęć, może stała chęć po prostu finansowania Muzeum [nazwa], i stawiania na to muzeum akurat jako jedno z ważniejszych muzeów, które mają właśnie czynić taką misję, w dużym stopniu edukacyjną, bo to jest akurat muzeum, które będzie chyba najbardziej edukacyjne. To znaczy nie to, że najbardziej ze wszystkich edukacyjne, tylko ten aspekt edukacyjny będzie bardzo istotny [Muz_6_Prom].

Określenie „społeczna odpowiedzialność" nie jest powszechnie stosowane w społecznym świecie muzealnictwa, było więc interpretowane przez respondentów na wiele sposobów. Podczas wywiadu rozmówcy podawali możliwe interpretacje i koncepcje jego rozumienia, bazując na zebranych refleksjach i przemyśleniach. Odnoszono je do zagadnień związanych z dostępnością, niepełnosprawnościami, współpracą z lokalną społecznością, ekologią, wychowaniem czy wolontariatem muzealnym. Respondenci angażowali się w rozmowy i dzielili się swoimi koncepcjami, lecz nie zawsze określali je w tych kategoriach. Wśród rozmówców byli także respondenci, którzy nie podejmowali dalszej rozmowy w tym aspekcie, twierdząc, że nie są to określenia przystające do muzeów, a dotyczą sektora prywatnego. Nazywano je „nowomową korporacyjną" lub „działaniami lewicowymi", przy okazji aplikacji o granty padały określenia „słowa wytrych" czy „pustosłowie".

Społeczna odpowiedzialność muzeów jest takim sloganem całkowicie przeniesionym ze strefy prywatnej i z biznesu, gdzie jest to ta część PR-u i marketingu, która ma nadać jednostkom nastawionym na generowanie zysku, czyli na wypracowywanie zysku, czysto komercyjnym, jakąś bardziej ludzką twarz [Muz_7_Wicedyr].

Na zakończenie omówienia hipotez należy zauważyć, bez euforii, że muzea i muzealnicy wciąż poszukują koncepcji zarówno w kwestii społecznej odpowiedzialności, jak i swojego dalszego rozwoju w tym kontekście. W tej perspektywie zaangażowanie w edukację muzealną, które może przynosić efekty, jest stale negocjowane między aktorami i trudno określić jego kierunki.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza ukazała obszar edukacji muzealnej oraz instytucje kultury będące muzeami w Polsce zgodnie z koncepcją społecznych światów Tomatsu Shibutaniego i Anselma Straussa. Wtórna analiza danych zastanych, badania jakościowe zrealizowane wśród pracowników muzeów oraz muzealnej publiczności, a także badania grupowe zarówno w polskim, jak i międzynarodowym gronie stanowią przyczynek do wyjaśnienia znaczenia koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej wraz z jej konsekwencjami wobec rozwoju instytucjonalnego i programowego muzealnictwa. Identyfikując kluczowe obiekty graniczne i areny dyskusji wokół nich, ujawniono zachodzące procesy związane z aktorami subświata edukacji muzealnej w kontekście potencjału efektywnej działalności muzeów zarówno w interakcjach wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Zmienianie się na całym świecie charakteru funkcjonowania muzeów – od instytucji statycznych i niedostępnych w wielu obszarach dla osób z zewnątrz do miejsc ustawicznego kształcenia, twórczego spędzania czasu i relaksu – w Polsce zauważalne jest od około dwudziestu lat. Respondenci wiązali to z przemianami ustrojowymi, wzbogacaniem się społeczeństwa i tendencjami światowymi. W odpowiedzi na wiążące się z tym wyzwania w muzeach wprowadzane są nowe praktyki zarządcze, zasady komunikacji i możliwości rozwoju. Zgodnie z koncepcją społecznej odpowiedzialności instytucji należy zadbać w muzeach o ład organizacyjny, relacje między pracownikami, relacje z odbiorcami i zaangażowanie społecznego (Gaweł 2018a: 50). Szczególnie ważne w tym kontekście mogą być działania realizowane poprzez edukację muzealną we wszystkich wymienionych wymiarach.

Na podstawie przeprowadzonych badań można wnioskować, że wśród muzealników toczą się nieustanne negocjacje na temat miejsca edukacji w hierarchii ważności ustawowych funkcji muzeów. Próby umiejscowienia edukacji muzealnej w społecznym świecie muzealnictwa łączy się ze zdefiniowaniem przecinających się ze sobą i konkurujących koncepcji wobec jej roli i zadań. Taka lokalizacja, wyznaczana przez różne perspektywy, jest zatem tożsama z opisaniem udziału edukacji w strategii rozwoju zarówno muzealnictwa, jak i konkretnych instytucji muzealnych. Różnice wyrażanych poglądów i prezentowanych stanowisk wobec edukacji muzealnej określają areny sporu, które można zdefiniować jako

debaty toczące się na temat miejsca edukacji w misji muzeów, wyznaczanych jej celów strategicznych i operacyjnych oraz najważniejszych planów, jakie powinny być realizowane. Ich kontekst jest jednak znacznie szerszy, gdyż może być związany z procesami dotyczącymi udziału edukacji muzealnej w tworzeniu oferty oraz wizerunku muzeów. Zdiagnozowane różnice pozwalają na określenie granic wytyczających subświat edukacji muzealnej, w którym działają liczni aktorzy. Najważniejszą rolę odgrywają w nim edukatorzy i pracownicy działów edukacji.

Konkurujące ze sobą wyobrażenia pozwoliły w toku prowadzonych badań na wyszczególnienie trzech ról edukacji muzealnej w instytucjach:

- roli służebnej edukacji muzealnej,
- roli centralnej edukacji muzealnej,
- roli autotelicznej edukacji muzealnej.

Rola służebna dotyczy modelu, w którym edukacja jest podporządkowana pozostałym funkcjom ustawowym, czyli gromadzeniu, ochronie i wystawiennictwu. Działalność edukacyjna umożliwia podnoszenie statystyk frekwencyjnych, ale traktowana jest jako dodatek do wystawiennictwa i prezentacji zbiorów. W przypadku roli centralnej funkcja edukacyjna otrzymuje pozycję strategiczną, jest elementem kształtowania programu instytucji i kreowania marki muzeum. Ostatnia koncepcja, opierajaca się na roli autotelicznej edukacji muzealnej, zakłada, że muzeum z samej swojej definicji jest instytucją edukacyjną i cała jego działalność ma taki charakter. Wszystkie trzy koncepcje mogą się płynnie kształtować, nachodząc na siebie, mieszając się ze sobą, a nawet ze sobą konkurując. Mogą być tak samo płynne jak granice społecznych światów, ustalane przez aktorów w procesach efektywnej komunikacji (rys. 38).

Rys. 38. Wizualizacja ukazująca trzy koncepcje realizowania w muzeach funkcji edukacyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

Aktorzy subświata edukacji muzealnej są uwikłani w działalność wewnętrzną, ze współpracownikami w instytucji, oraz zewnętrzną, polegającą na interakcji z publicznością muzeów. Poruszają się nieustannie w obu kierunkach, odgrywając rolę pośredników lub mediatorów zarówno w kwestiach dydaktycznych, jak i organizacyjnych. Przy zauważalnej tendencji międzynarodowej związanej ze zmieniającym się charakterem muzeów, te wspominane role wymagają redefinicji. Z tego tytułu prowadzone są ciągłe negocjacje i dyskusje wokół zdiagnozowanych piętnastu obiektów granicznych (tab. 18).

Tabela 18. Zestawienie zdiagnozowanych aren i obiektów granicznych.

Numer areny	Tytuł areny	Obiekt graniczny
1.	Debata na temat zmieniającej się roli i zadań edukacji muzealnej w realizacji misji muzeów	Edukacyjna funkcja muzeów
2.	Debata na temat zagadnień finansowych związanych z edukacją muzealną	Środki finansowe
3.	Debata na temat statusu i tytułów pracowników edukacji muzealnej	Status pracowników edukacji muzealnej
4.	Debata na temat relacji między funkcją edukacyjną a wystawienniczą	Wystawa muzealna
5.	Debata na temat infrastruktury zaprojektowanej z myślą o działalności edukacyjnej w muzeach	Infrastruktura związana z działalnością edukacyjną w muzeach

6.	Debata na temat edukacyjnej działalności muzeów w okresie pandemii wirusa Covid-19	Edukacja muzealna w dobie pandemii
7.	Debata na temat koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych	Koncepcja społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych
8.	Debata dotycząca typologii odbiorców edukacyjnej oferty muzeów	Odbiorcy edukacyjnej oferty muzeów
9.	Debata na temat potrzeb osób zwiedzających muzea	Potrzeby zwiedzających
10.	Debata dotycząca dialogu edukacji muzealnej z publicznością	Dialog muzeów ze zwiedzającymi
11.	Debata na temat programów muzealnych dotyczących kształcenia formalnego i pozaformalnego	Kształcenie formalne i pozaformalne
12.	Debata na temat muzealnej oferty edukacyjnej dotyczącej kształcenia nieformalnego	Kształcenie nieformalne
13.	Debata dotycząca koncepcji muzeum dostępnego	Muzeum dostępne
14.	Debata dotycząca odpowiedzialności muzeów wobec społeczeństwa	Koncepcje społecznej odpowiedzialności muzeów
15.	Debata dotycząca społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych	Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych

Źródło: opracowanie własne.

Pozwalają one na wyodrębnienie trzech głównych procesów subświata edukacji muzealnej: legitymizacji, segmentacji i profesjonalizacji. Pierwszy umożliwia edukatorom pokazanie swojej pracy jako jednej z najważniejszych funkcji muzeum oraz uznanie ich działalności za właściwy i istotny komponent strategii rozwoju instytucji. W wyniku segmentacji subświat edukacji muzealnej zyskuje swoje granice. Proces profesjonalizacji związany jest z koniecznością uwiarygodnienia działalności edukacyjnej i wypracowywaniem standardów nazewnictwa oraz zasad pracy. Wszystkie zaś te procesy są efektem konsekwentnej walki o przetrwanie i zwrócenia uwagi współpracowników, a także zarządzających na potencjał edukacji muzealnej w postaci zaangażowania w rozwój instytucji oraz jej publiczności.

Subświat edukacji muzealnej może mieć istotne znaczenie w rozwoju strategicznym instytucji. Jego role są kluczowe w wielu realizowanych w muzeach działaniach, którymi poza edukacją mogą być projekty związane zarówno z wystawiennictwem, aranżacją przestrzeni wspólnych, udostępnianiem muzeum i jego treści dla wszystkich grup odbiorców, jak i tworzeniem wizerunku instytucji, budowaniem marki, współpracą z publicznością i kreowaniem środowiska sprzyjającego muzeum. Trzeba jednak przyjąć, bez euforii, że taka rola nie jest powszechna w instytucjach muzealnych w Polsce. Analizowane dyskusje, toczone na arenach, ujawniły istnienie negocjacji o pozycję, prestiż, dostęp do możliwości tworzenia wystaw pomiędzy aktorami subświata edukacji muzealnej, a kuratorami i opiekunami zbiorów. Kadra zarządzająca nie stanowi strony takiego konfliktu, lecz z uważnością i sukcesywnie stara się wprowadzać rozwiązania umożliwiające minimalizowanie napięcia. Aktorzy subświata edukacji muzealnej zaczynają być włączani w projekty wystawiennicze, w których przypisywana im bywa rola doradcy czy współtwórcy reprezentującego potrzeby zwiedzających. Edukatorzy realizują również własne projekty naukowe, wystawiennicze i dydaktyczne o charakterze partycypacyjnym, włączającym i angażującym zarówno współpracowników, jak i publiczność.

Koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych dotyczą zatem czterech obszarów rozwoju instytucji, związanych z zarządzaniem, komunikacją, współpracą i rozwojem. Warto podkreślić spostrzeżenia respondentów dotyczące konieczności wewnętrznej edukacji i rozwoju jako warunku efektywnej relacji ze zwiedzającymi. Podczas międzynarodowych badań grupowych uczestnicy reprezentujący Europę, Amerykę Południową, Amerykę Północną, Afrykę i Nową Zelandię także zwracali uwagę na rozwój i sprawną współpracę wewnętrzną implikującą sukces zewnętrzny.

Analizowane negocjacje umożliwiły określenie trzech najważniejszych koncepcji odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych, czyli kształtowania, nauczania oraz stwarzania możliwości rozwoju. Wszelkie narzędzia umożliwiające ich realizację mogą być stosowane we wszystkich czterech obszarach pracy. Edukacja muzealna działa bowiem, w czterech, często uzupełniających się kierunkach. Będą to: edukacja o muzeum, edukacja o zbiorach, edukacja w muzeum oraz edukacja poprzez muzeum i zbiory.

Zrozumienie skali i zakresu negocjacji, prowadzonej nieustannie przez edukację muzealną w obu kierunkach: do wewnątrz instytucji i na zewnątrz, pozwala zrozumieć

wielowymiarowy charakter tych aren. Ich analiza stanowi punkt wyjścia do namysłu nad większym wykorzystaniem potencjału edukacji jako translatora czy mediatora pomiędzy instytucją muzealną a jej publicznością. Ujawnia również koncepcję dziewięciu kluczowych zagadnień związanych z rozwojem instytucjonalnym i programowym muzeów w koncepcji społecznej odpowiedzialności. Dotyczą one zarządzania instytucją w obszarze infrastrukturalnym, logistycznym, personalnym i programowym wynikającym z misji i strategii opracowanej razem z interesariuszami, niezależności politycznej, adekwatności stosowanych metod pracy do zamierzonych celów, demokratyzacji społeczności muzealników, wiarygodności oraz przejrzystości działań wewnątrz instytucji i wobec zwiedzających, minimalizowania barier w dostępie do muzeów, jego zbiorów i oferty, budowania kapitału społecznego i kulturowego wśród publiczności, kształtowania wizerunku inkluzyjności muzeów w działalności wystawienniczej i edukacyjnej, wypracowania mechanizmów społecznych polegających na tworzeniu i utrzymywaniu dialogu publiczności z muzeami.

Widoczny jest rozwój muzeów w Polsce uwzględniający relacje wewnętrzne i zewnętrzne. Wielość procesów składających się w muzeach na efektywną realizację strategii implikuje jednak konieczność wypracowania standardów opartych na modelu społecznej odpowiedzialności instytucji. Związane są one z prowadzonymi aktualnie negocjacjami wobec pozycji, wagi i udziału subświata edukacji muzealnej w rozwoju instytucjonalnym i programowym muzeów. W takiej perspektywie można zaproponować koncepcję muzeum jako instytucji, która zyskuje na znaczeniu we wszystkich podstawowych obszarach działania poprzez kontakt z publicznością oraz dzięki zaangażowaniu i uważności pracowników związanych z edukacją.

Konkludując spostrzeżenia dotyczące wszystkich aren, warto podkreślić, że konfrontacja oczekiwań zwiedzających z próbami odpowiadania na nie przez pracowników związanych z edukacja muzealną, którzy z kolei pozostają uwikłani w wewnętrzne procesy instytucji, może stanowić szansę w rozwoju strategii muzeów. Edukatorzy stale negocjują w ramach obszarów związanych z zarządzaniem, finansami, organizacją czy komunikacją i kształtowaniem wizerunku. Jednocześnie są zaangażowani w liczne procesy interakcyjne z publicznością. Świadomość relacji i zadań, na których opiera się podstawowe działanie subświata edukacji muzealnej, umożliwia podjęcie próby naszkicowania rekomendacji.

Można je przedstawić w dwóch głównych obszarach: w odniesieniu do rozwoju instytucjonalnego i programowego muzeów, które wykorzystując swój potencjał edukacyjny, mają szansę na nowe perspektywy.

Zauważalna jest potrzeba podjęcia intensywnych działań nad dostosowaniem obowiązującej w Polsce ustawy o muzealnictwie do realiów współczesnych praktyk realizowanych z powodzeniem zarówno w polskich, jak i międzynarodowych instytucjach. Warto, by funkcja edukacyjna muzeów została podkreślona w nowej wersji ustawy. Nie bez znaczenia jest fakt, że nawet najważniejsza międzynarodowa organizacja integrująca muzea, jaką jest ICOM, podjęło próby redefinicji muzealnictwa w odpowiedzi między innymi na obserwowane zagadnienia zaangażowania społecznego, demokratyzacji i wyzwań związanych z inkluzyjnością. Ważny problem związany z wiarygodnością w kontekście społecznej odpowiedzialności w ujęciu międzynarodowym stanowi również dekolonizacja muzeów, coraz częściej omawiana także w polskich instytucjach.

Podejmowane są starania uświadamiające potrzeby wypracowywania strategii rozwoju w polskich muzeach. Powiązane to jest z koniecznością zwrócenia uwagi na potrzeby systematycznego prowadzenia badań wśród publiczności oraz potencjalnej publiczności, jak również wśród społeczności pracowników muzeów. Warto w związku z tym podjąć próby nad wypracowaniem metod współpracy, wdrożeniem narzędzi warsztatowych i technik komunikacyjnych usprawniających interakcje w instytucjach, pomagających w zrozumieniu wzajemnych potrzeb i kompetencji. Mogą one bowiem służyć wspólnemu określaniu misji, wizji, celów strategicznych i operacyjnych, na podstawie których będą realizowane roczne plany pracy, których oczekują organizatorzy muzeów. Nie bez znaczenia jest świadomość kultury pracy, która uwzględnia perspektywy wszystkich pracowników i możliwości zapraszania do współtworzenia oferty także osób związanych bezpośrednio z obsługą publiczności. Należą do nich pracownicy kas, informacji, szatni, ochrony czy innych działów zależnych od specyfiki i charakteru muzeum.

W konsekwencji ewentualnych zmian ustawowych i rozwoju zarządzania strategicznego warto także rozważyć zmianę regulaminów i struktur organizacyjnych muzeów, dzięki której edukacja muzealna mogłaby zająć właściwą jej pozycję. Ryzykownym jest stosowanie nazewnictwa zawężającego merytoryczność pracowników do działań związanych jedynie z opieką nad zbiorami. Niezbędne jest prowadzenie debaty na temat stosowanej nomenklatury. W ramach wywiadów pojawiały się głosy respondentów sugerujące, że

stosowanie określenia „edukacyjny” może wiązać się z ryzykiem postrzegania oferty jako skierowanej do dzieci i szkół. Należy poszukać słownictwa stosowanego także w muzeach zagranicznych i wziąć pod uwagę takie określenia jak: „zaangażowanie”, „współpraca”, „relacje”, „mediacje”, „kształcenie”.

Poszukując optymalnego modelu funkcjonowania edukacji muzealnej, można również wdrożyć narzędzia i techniki wspierające kreowanie marki oraz wizerunku muzeum. Wykorzystuje się w tym celu potencjał edukacyjny w postaci wiedzy o potrzebach dydaktycznych i organizacyjnych publiczności. Warto także wdrażać rozwiązania uwzględniające komunikację muzeum za pomocą treści edukacyjnych w opozycji do prowadzenie równoległej promocji o muzeum i o edukacji. Proponowano rozważenie prowadzenia narracji, która nie segmentuje zwiedzających na grupy dziecięce i pozostałe, co może stać się szansą na dotarcie do większej grupy odbiorców.

Ostatnią kwestią w obszarze instytucjonalnym są zagadnienia związane z infrastrukturą. Zauważalna jest potrzeba dostosowywania do potrzeb współczesnego muzealnictwa zarówno w przestrzeniach wystawienniczych, konserwatorskich, edukacyjnych, technicznych, magazynowych, jak i wspólnych. Podkreślano w badaniach wagę takich miejsc, jak biblioteka, archiwum, czytelnia, informacja, parking, sklep czy kawiarnia. Zwiększające się możliwości realizowanych programów w muzeach, implikują konieczność stwarzania przestrzeni na potrzeby wykładów, koncertów, debat, warsztatów, prac manualnych o charakterze dostępnym dla wszystkich grup odbiorców. Doświadczenie pandemii ujawniło również konieczność zapewnienia infrastruktury teleinformatycznej, umożliwiającej współpracę z publicznością w trybie online zarówno na bieżąco, jak i z możliwością produkowania cyfrowego archiwum treści.

Opinie oraz perspektywy pracowników związanych z edukacją muzealną można uwzględnić przy projektowaniu i realizacji obszaru programowego. Zdiagnozowano wagę i znaczenie odchodzenia od koncepcji, w której edukacja muzealna ma na celu głównie zabawianie publiczności. Potrzebny jest namysł wobec kreowania koncepcji programowej uwzględniającej wystawy, związane z nią wydarzenia i promocję, tak by mogły stanowić spójną całość.

Zauważalna jest potrzeba podjęcia starań w celu dywersyfikacji potencjału pracowników związanych z edukacją muzealną, tak by przy przychylności i współpracy innych muzealników mogli realizować zarówno wystawy i projekty, jak i bieżące programy związane

z codziennymi potrzebami zwiedzających. Cieszące się zainteresowaniem wystawy tworzone lub współtworzone przez edukatorów nie powinny być komunikowane jako wystawy edukacyjne czy eksperymentalne, ponieważ stwarza to ryzyko przyciągnięcia wąskiej grupy zwiedzających, a tam samym minimalizuje szansę na ich powszechność. Warto poddać realizowane programy edukacyjne w muzeach poszerzonym badaniom naukowym, umożliwiającym weryfikację ich zasadności i efektów. W celu rozwijania muzeów w relacji z odbiorcami należy włączyć do kanonu programów działania o charterze partycypacyjnym, lokalnym i więziotwórczym.

Istotna jest rola postępującej cyfryzacji. Muzea jako instytucje przechowujące kolekcje, dokumentujące przemiany i rozwój w różnych okresach, technikach i obszarach, powinny w sposób uważny korzystać z możliwości technologicznych w kilku celach. Są to zarówno kwestie ochrony, zabezpieczenia, jak i udostępniania, popularyzacji, edukacji i minimalizacji barier w dostępie do wiedzy. Świadomość tej skali pozwoli na rozsądne kształtowanie oferty cyfrowej, uwzględniającej potrzeby różnych grup odbiorców.

Podkreślano podczas prowadzonych badań potrzebę rozwijania w zespole muzealników nowych kompetencji, umożliwiających szersze spojrzenie na sposób kreowania programów. Być może inne profesje, tak jak psycholog, socjolog, pedagog, mogłyby wesprzeć instytucje muzealne w procesach związanych ze społeczną odpowiedzialnością. Można także poszukać możliwości pogłębionej, systemowej współpracy z sektorem zajmującym się kształceniem formalnym. Implementacja rozwiązań stosowanych z powodzeniem w innych krajach rysuje perspektywy współpracy z ministerstwem edukacji, a w konsekwencji wprowadzenia edukacji o muzeach i w muzeach do obowiązującego programu nauczania.

To jest podstawowy element misji muzeum. Doprowadzanie do sytuacji, w którym jest akt postrzegania i swoiste stwarzanie społeczne tych dzieł, tych tekstów kultury, tych historii, które w muzeum przechowujemy [Muz_6_Nadz].

Wyniki badań ukazały również potrzebę rozbudowywania muzeów o specjalne przestrzenie lub elementy na wystawach, które pozwalałyby doświadczać kolekcji wszystkimi zmysłami: wzroku, słuchu, zapachu, dotyku, a nawet smaku. Zagraniczne muzea oraz nieliczne muzea w Polsce podkreślają znaczenie działań umożliwiających tworzenie inkluzyjnych instytucji. Nie należy w żadnym wypadku pomijać w muzeum znaczenia obiektu i kolekcji, wszystkie inne działania powinny być obudowane wokół nich.

Muzea mają znaczący potencjał edukacyjny, który dzięki rozwojowi instytucjonalnemu i programowemu może przyczyniać się do stworzenia dostępnej instytucji kreowanej zgodnie z koncepcją społecznej odpowiedzialności.

Podsumowując wypada zauważyć, że dyskusje społecznych aktorów, zaangażowanych w ramach przedstawionych 15 aren uwzględniających uwarunkowania formalne oraz interakcje wewnętrzne i zewnętrzne w muzeach, umożliwiają przedstawienie społecznego świata muzealnictwa. Jednym z jego istotniejszych obszarów jest subświat edukacji muzealnej, którego aktorzy uczestniczą obecnie w procesie jego legitymizacji. Z jednej strony negocjują wartość i wagę swojej pozycji w hierarchii i strategii rozwoju, szczególnie obecnie, w diagnozowanym momencie procesu ich profesjonalizacji. Z drugiej zaś strony mogą stanowić o wizerunku, charakterze i strategii danej instytucji. Wobec zwiedzających mogą odgrywać rolę przedstawicieli muzeów odpowiedzialnych za tworzenie i utrzymywanie z nimi więzi.

Koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej są zatem różnorodne, zależą od relacji do niej, zaangażowania w nią, formułowanych potrzeb, pokładanych nadziei czy kreowanych wizji rozwoju danych instytucji. Zaproponowane cztery kategorie: efektywna działalność muzeów, zaangażowanie w edukację muzealną, rozwój jednostek muzealnych oraz koncepcje społecznej odpowiedzialności zostały zdefiniowane dzięki zdiagnozowanym w procesie badawczym 33 cechom. Pozwoliły one opisać zaproponowane dwie hipotezy i pogłębić problem tytułowy.

Edukacja muzealna może odgrywać w muzeum rolę centralną, służebną lub autoteliczną. Koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych związane są czterema głównymi polami rozwoju instytucji: zarządzaniem, komunikacją, współpracą i rozwojem. Próba syntetycznego ujęcia koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych doprowadziła do wyznaczenia trzech głównych obszarów, jak: kształtowanie, nauczanie oraz stwarzanie możliwości rozwoju. Uwzględniają one najważniejsze konteksty związane z wychowywaniem, dydaktyką, tworzeniem więzi oraz inkluzyjnością.

Opracowane mapy relacji, syntetyczne ujęcia problemowe w tabelach i przywołane powyżej konkluzje mogą okazać się przydatne do rozumienia społecznego świata muzealnictwa i roli działalności edukacyjnej muzeów. Tytułowe koncepcje zasługują na

poddanie ich analizie i umieszczenie w kształtowanych planach i strategiach zarządczych, wizerunkowych czy związanych z rozwojem danej instytucji.

Sugerowanym kierunkiem prac są dalsze badania nad rozwojem wybranych grup, gdzie zmienną mógłby być wiek i miejsce zamieszkania, w zależności od zaangażowania i regularności korzystania z oferty edukacyjnej muzeów. Interesująca także mogłaby być systematycznie realizowana analiza potrzeb publiczności wobec oferowanych przez muzea programów i pomocy dydaktycznych skierowanych zarówno do grup zorganizowanych, jak i indywidualnych zwiedzających. Ze względu na pandemię wirusa COVID-19 oraz wojnę w Ukrainie i związaną z nią większą i liczniejszą obecność społeczności migrantów w Polsce, a także kryzys finansowy wskazana byłaby pogłębiona refleksja wobec możliwości i zaangażowania działalności edukacyjnej muzeów. Na badanie zasługuje obserwowana działalność programowa muzeów, szczególnie na tle przyjętej przez ICOM w sierpniu 2022 roku nowej, ogólnoświatowej definicji muzeów.

Wobec zauważonego i opisanego zjawiska udziału muzeów w procesie uspołeczniania nie można przy tym pomijać inicjatyw badawczych skierowanych do społeczności muzealników. Szczególnie interesujące wobec zdiagnozowanego obiektu granicznego, jakim jest status pracowników edukacji muzealnej i debata na temat pracowników merytorycznych, mogą okazać się badania, które byłyby prowadzone regularnie. Mogłyby one obejmować zagadnienie zmieniającej się roli i wizerunku pracowników edukacji muzealnej w społecznym świecie muzealnictwa w kontekście ogólnoświatowych wyzwań gospodarczych, ekonomicznych i społecznych.

Z pewnością koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej wymagają jeszcze doprecyzowania i ugruntowania w większej liczbie przypadków, również poprzez zastosowanie innych podejść, zróżnicowanych technik badawczych i rozszerzenie próby. Wiele wskazuje na to, że obrany kierunek jest kierunkiem właściwym, który może doprowadzić do poszerzenia zakresu wiedzy o subświecie edukacji muzealnej, a także przyczynić się do lepszego zrozumienia społecznego świata muzealnictwa, również w szerszym kontekście społecznym.

Bibliografia

Ackerman Robert W., Bauer Raymond A. (1976) *Corporate Social Responsiveness – the Modern Dilemma.* Wirginia: Reston Publishing.

Adamus-Matuszyńska Anna (2013) *CSR w praktyce: próba realizacji społecznej odpowiedzialności przez sektor energetyczny w Polsce: studium przypadku.* „Studia Ekonomiczne", nr 157, s. 171–184.

Adorno W. Theodor (2005) *Museum Valéry Proust* [w:] Maria Popczyk, red., *Muzeum sztuki. Antologia.* Kraków: Universitas.

Aleksander Tadeusz (1974) *Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej*, Warszawa: PWN.

Arabas Iwona (2009) *Przyrodnicy, kolekcjonerzy i teoretycy muzealnictwa*. „Kwartalnik Historii, Nauki i Techniki", nr 1, t. 54, s. 115–130.

Babicki Zbigniew (2019) *Wartości społeczne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. „Forum Pedagogiczne", t. 9, nr 2/1, s. 193–206 (DOI: 10.21697/fp.2019.2.14).

Baker David P. (2011) *The future of the schooled society: the transforming culture of education in postindustrial society* [w:] Maureen Hallinan, red., *Frontiers in Sociology of Education*. Dordrecht: Spronger, s. 11–34 (DOI: 10.1007/978-94-007-1576-9_2).

Bal Mieke (2005) *Dyskurs muzeum.* Przełożyła Małgorzata Nitka [w:] Maria Popczyk, red., *Muzeum sztuki. Antologia*. Kraków: Universitas.

Banaszak Sławomir (2018) *Pedagogika ogólna a socjologia ogólna.* „Forum Pedagogiczne", t. 8, nr 1, s. 135–146 (DOI: 10.21697/fp.2018.1.10).

Barycz Henryk (1947) *Stan i perspektywy rozwoju historii oświaty i wychowania w Polsce*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy", nr 3–4, s. 3–14.

Bąk Agnieszka, Wiśniewski Rafał (2021) *Przyjdź widzu, przyjdź… Wstępne uwagi na temat publiczności muzealnej w czasie pandemii COVID-19*. „Muzealnictwo", t. 62, s. 19–26.

Becker Howard S. (1974) *Art as collective action*. „American Sociological Review", vol. 39, no. 6, pp. 167–776.

Becker Howard S. (1982) *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.

Bennett Tony (1995) *The Birth of the Museums: History, Theory, Politics.* London: Routledge.

Barańska Katarzyna (2013) *Muzeum w sieci znaczeń: zarządzanie z perspektywy nauk humanistycznych.* Kraków: Wydawnictwo Attyka.

Bernstein Basil (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.

Bernstein Basil (2003) *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language (Class, Codes and Control)*, London: Routledge.

Berleant Arnold (2010) *Zajmujący Dewey: spuścizna Deweyowskiej estetyki*. Przełożyła Małgorzata Szyszkowska. „Sztuka i Filozofia", nr 37, s. 59–70.

Bernasiewicz Maciej (2011) *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Bielski Piotr (2010) *Rolnictwo ekologiczne jako zawód i powołanie.* „Przegląd Socjologii Jakościowej", nr 5/3, s. 3–146.

Black Graham (2012) *Transforming Museums in the Twenty-first Century.* London, New York: Routledge.

Blumer Herbert (2007) *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Przełożyła Grażyna Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos".

Borusiewicz Mirosław (2012) *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Kraków: Universitas.

Bourdieu Pierre (2006) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia.* Przełożył Piotr Biłos. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Bourdieu Pierre, Darbel Alain, Schnapper Dominique (1991) *The Love of Art. European Art Museums and Their Public*. Oxford: Polity Press.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (2006), *Reprodukcja: element teorii system nauczania*. Przełożyła Elżbieta Neyman. Warszawa: PWN.

Buchholz Rogene A. (1989) *Business Environment and Public Policy: Implications for Management.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bukalska Izabela (2015) *Koncepcja obiektu granicznego – idea, zastosowania, perspektywy.* „Seminare", t. 36, nr 4, s. 93–103.

Bukalska Izabela (2017) *Węgierskie mniejszości narodowe i ich światy społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Bukalska Izabela (2019) *Recepcja metodologii teorii ugruntowanej wśród polskich badaczy – refleksje 50 lat po publikacji Barney'a G. Glasera i Anselma L. Straussa*. „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 15, nr 3, s. 92–114 (DOI: 10.18778/1733-8069.15.3.06).

Buliński Tarzycjusz (2002) *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Byszewski Janusz, Nessel-Łukasik Beata (2020) *Muzeum relacyjne przed progiem/za progiem.* Sulejówek: Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie.

Byszewski Janusz, Parczewska Maria (2012) *Muzeum jako rzeźba społeczna*. Warszawa: Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski.

Carroll Archie B. (1991) *The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders*. „Business Horizons", vol. 34, no. 4, pp. 39–48.

Chałasiński Józef (1968) *Kultura i naród*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Chałasiński Józef (1969) *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa: PWN.Charmaz Kathy (2009) *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej.* Przełożyła Barbara Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chaumier Serge (2020) *Edukacja* [w:] André Desvallées, François Mairesse, red., *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, s. 275–301.

Chmielewski Piotr (2011) *Homo agens. Instytucjonalizm w naukach społecznych*. Warszawa: Poltext.

Clarke Adele (1991) *Social worlds. Arenas theory as organizational theory* [w:] David R. Maines, red., *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York: Aldine de Gruyter, s. 119–158.

Cohen Anthony P. (1985) *Symbolic Construction of Community*. London, New York: Routledge.

Coleman James S. (1966) *Equality of Educational Opportunity (Coleman) Study (EEO*S), Inter-university Consortium for Political and Social Research.

Collins Randal (1977) *Some Comparative Principles of Educational Stratification*, [w:] Harvard Educational Review (1977) 44 (1), s. 1-27.

Collins Randal (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education*, New York: Academic Press.

Coombs Philip H. (1968) *The World Educational Crisis: a systems analysis.* Paris/New York: UNESCO/Oxford University Press.

Czarnowski Stefan (1956) Kultura [w:] Dzieła, red. Nina Assorodobraj, Stanislaw Ossowski, tom. 1, Warszawa: PWN.
Czekaj Krzysztof (2007) *Socjologia Szkoły Chicagowskiej i jej recepcja w Polsce.* Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfantego.

De La Fuente Eduardo (2007) *The 'New Sociology of Art': Putting Art Back into Social Science Approaches to the Arts*. „Cultural Sociology", vol. 1, no. 3, pp. 409–425.
Deloche Bernard (2020) *Komunikacja* [w:] André Desvallées, François Mairesse, red., *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, s. 211–227.
Desvallées André, Mairesse François, red., (2020) *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
Dewey John (1963) *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Przełożyła Zofia Bastgen. Warszawa: Książka i Wiedza.
Dewey John (1975) *Sztuka jako doświadczenie*. Przełożył Andrzej Potocki. Wrocław: PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Drynda Danuta (2000) *Geneza „Nowego Wychowania" w Polsce* [w:] Andrzej Meissner, red., *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 27–39.
Duby Georges (2006) *Czasy katedr: sztuka i społeczeństwo 980-1420.* Przełożyła Krystyna Dolatowska, Warszawa: Cyklady.
Dylak Stanisław (2000) *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli.* [w:] Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki, Stanisław Dylak, red., *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, s. 15–33.

Eisenbeis Manfred (1972) *Elements for a sociology of museums*. „Museum International", vol. 24, no. 2, pp. 110–117.

Filipiak Marian (1996) *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Folga-Januszewska Dorota (2006) *Muzeologia, muzeografia, muzealnictwo.* „Muzealnictwo", t. 47, s. 9–14.

Folga-Januszewska Dorota (2015) *Muzeum: fenomeny i problemy*, Kraków: Universitas.

Folga-Januszewska Dorota (2022) *Emocjoneum. Muzeum jako instytucja emocji*, Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie.

Friedman Milton (2008) *Kapitalizm i wolność: Klasyka wolnorynkowej myśli gospodarczej*. Przełożył Bartosz Sałbut. Gliwice: Wydawnictwo Onepress.

Fujimura Joan H. (1988) *The Molecular Biological Bandwagon in Cancer Research: Where Social Worlds Meet.* „Social Problems", vol. 35, no. 3, s. 261–283.

Fujimura Joan H. (1997) *Cancer research: where social worlds meet* [w:] Anselm Strauss, Juliet Corbin, red., *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 95–130.

Furmanek Waldemar (2013) *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska", sectio J – Paedagogia–Psychologia, t. 26, nr 1–2, 2013, s. 11–34 (DOI: 10.17951/j.2013.26.1-2.11).

Fyfe Gordon (2011) *Sociology and the social aspects of museums* [w:] Sharon Macdonald, red., a *Companion to Museum Studies*. Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 33–49.

Fyfe Gordon, Jones Paul (2016) Introduction: Sociology and Museums: Visitors, Policy, Knowledge [w:] Museums and Society, 14 (1), Leicester: Leicester University, pp. 1-11.

Gadamer Hans-Georg (1993) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej.* Przełożył Bogdan Baran. Kraków: Inter Esse.

Gajda Kinga A. (2019) *Edukacyjna rola muzeum*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos".

Gaweł Łukasz (2018a) *Zarządzanie publicznymi instytucjami kultury w kontekście koncepcji Corporate Social Responsibility (CSR). Społeczna odpowiedzialność muzeum.* „Studia Ekonomiczne", nr 376, s. 48–62.

Gaweł Łukasz (2018b) *Zaginiony świat – edukacja muzealna a proces zarządzania dziedzictwem kulturowym* [w:] Łukasz Gaweł, Monika Kostera, red., *Etnografie instytucji dziedzictwa kulturowego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 17–32.

Grigar Ewa (2021) *Inventing the New Art World: On Art Institutions and Their Audience.* "Przegląd Socjologii Jakościowej", 17(3), (DOI: https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.3.07, s. 126-141).

Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (1964) *Awareness Contexts and Social Interaction*. „American Sociological Review", vol. 29, no. 5, pp. 669–679.

Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (2009) *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badanie jakościowego*. Przełożył Marek Gorzko. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos".

Gofron Beata (2008) *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji* [w:] Andrzej Gofron, Małgorzata Piasecka, red., *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 43–65.

Golka Marian (2008a) *Socjologia kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Golka Marian (2008b) *Socjologia sztuki.* Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Grondin Jean (2015) *Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację.* Przełożyła Małgorzata Przanowska. „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2(236), s. 11–29.

Grzybkowska Teresa (2018) *Kobieta wodzem chwalebnego czynu*. Warszawa: Polski Instytut Studiów nad Sztuka Świata, Toruń: Wydawnictwo Tako.

Hałas Elżbieta (1994) *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej: Charles H. Cooley, George H. Mead, Herbert Blumer.* Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Hałas Elżbieta (2007) *Osobliwości interakcjonizmu Ervinga Goffmana*. „Studia Socjologiczne", t. 1, nr 184, s. 147–161.

Hałas Elżbieta [2006] (2012) *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hałas Elżbieta (2016) *Refleksyjny podmiot w świecie społecznym. O paradygmacie i założeniach socjologii interpretacyjnej*. „Roczniki Nauk Społecznych", t. 8(44), nr 4, s. 35–50 (DOI: 10.18290/rns.2016.44.4-2).

Hein George H. (2010) *Edukacja muzealna* [w:] Marcin Szeląg, Jolanta Skutnik, red., *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń.* Przełożył Piotr Szaradowski. Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu, s. 58–83.

Heinich Nathalie (2010) *Socjologia sztuki*. Przełożyła Agnieszka Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Heinich Nathalie (2019) *Sztuka jako wyzwanie dla socjologii. Rozmowy z Julienem Ténédosem*. Przełożył Jan M. Kłoczowski. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.

Hejnicka-Bezwińska Teresa (1989) w *poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
Hogan Pádraig (2012) *Nauczanie i uczenie się jako sposób życia*. Przełożył Michał Mejer. „Forum Pedagogiczne", nr 2, s. 15–40.
Hooker Richard, Paterson Dominic, Stirton Paul (2001) *Bourdieu and the art historians*. „The Sociological Review", vol 49, no. 1_suppl., s. 212–228.

Illich Ivan (2010) *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.

Jagodzińska Katarzyna (2014) *Czas muzeów w Europie Środkowej. Muzea i centra sztuki współczesnej (1989–2014)*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
Jagodzińska Katarzyna (2016) *Granice partycypacji w muzeum.* „Muzealnictwo", t. 57, s. 112–121 (DOI: 10.5604/04641086.1210346).
Jagodzińska Katarzyna (2018) *Museums beyond walls in the context of the third place concept*. „Muzealnictwo", t. 59, s. 84–92.
Jagodzińska Katarzyna (2021) *Partycypacja publiczności w polskich muzeach*. „Muzealnictwo", t. 62, s. 171–179.
Janes Robert R., Sandell Richard, red., (2020) *Museum Activism.* London: Routledge.
Janus Aleksandra, Kawęcka Dorota (2014) *Od hegemonicznego dyskursu dziedzictwa ku demokratyzacji uczestnictwa w kulturze. Przemiany relacji muzeum – zwiedzający i ewolucja nowych form uczestnictwa w kształtowaniu, przekazywaniu i upowszechnianiu dziedzictwa*. [w:] Emilia Januszek, Marcin Jarząbek, Maria Kobielska, red., *Twórca – dzieło – badacz. Między dyscyplinami humanistyki.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Jaroszyński Piotr (2006) *Paideia* [w:] Andrzej Maryniarczyk, red., *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 948.

Kacperczyk, Anna (2005) *Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych* [w:] Elżbieta Hałas, Krzysztof T. Konecki, red., *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", s. 169–191.

Kacperczyk Anna (2014) *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*. „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 10, nr 3, s. 32–74.

Kacperczyk Anna (2016) *Społeczne światy. Teoria – empiria – metody badań. Na przykładzie społecznego świata wspinaczki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kawińska Martyna, Zaręba Sławomir H. (2018) *Cooltura nocą. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2018*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.

Kaźmierczak Magdalena, Zapłata Sławomir (2021) *Wpływ koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu na działalność projektową*. „Przegląd Organizacji", nr 2(973), s. 12–19 (DOI: 10.33141/po.2021.2.02).

Kidd Robert J. (1966) *The Implications of Continuous Learning*. Toronto: W.J. Cage.

Kiełczewska Anna, Maria Bukowska, red., (2016) w *muzeum wszystko wolno*. Warszawa: Muzeum Narodowe w Warszawie.

Kirchberg Volker (2016) *Museum sociology* [w:] Hanquinet Laurie, Savage Mike, red., *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*. New York: Routledge, s. 232–246.

Kisiel Przemysław (2003) *Współczesna kultura artystyczna. Społeczny wymiar uczestnictwa*. „Zeszyty Naukowe / Akademia Ekonomiczna w Krakowie", nr 159, s. 185.

Kolb David (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, vol. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kłoskowska (1972) *Społeczne ramy kultury: monografia socjologiczna*, Warszawa: PWN.

Kłoskowska Antonina (1975) *Behawioryzm społeczny G.H. Meada. Wstęp do wydania polskiego* [w:] George H. Mead *Umysł, osobowość i społeczeństwo.* Przełożyła Zofia Wolińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. IX–XXXVIII.

Kłoskowska [1981] (2007) *Socjologia kultury*, Warszawa: PWN.

Kłoskowska, Antonina (1990) *Kulturologiczna analiza biograficzna* [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski, red., *Metoda biograficzna w socjologii*. Poznań: PWN.

Kodeks etyki ICOM dla muzeów (2004). Przełożył Stanisław Waltoś. ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/poland.pdf [dostęp: 22.01.2020].

Konecki Krzysztof T. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Konecki Krzysztof T. (2005) *Problem interakcji symbolicznej a konstruowanie jaźni* [w:] Elżbieta Hałas, Krzysztof T. Konecki, (red.) *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 40-58.

Konecki Krzysztof T. (2010) w *stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych* [w:] Jacek Leoński, Magdalena Fiternicka-Gorzko, red., *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*. Szczecin: Volumina.pl, s. 17–37.

Konecki Krzysztof T. (2012) *Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury.* „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 8, nr 1, s. 12–45.

Konecki Krzysztof T. (2019) *Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją*. „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 15, nr 3, s. 30–54 (DOI: 10.18778/1733-8069.15.3.03).

Korzeniewski Bartosz (2004) *Muzealizacja a późnonowoczesna przemiana stosunku do przeszłości*. „Kultura Współczesna", nr 2(40), s. 24–34.

Kotowski Robert (2022) *Muzeoterapia jako nowa misja muzeum* [w:] Muzeum XXI wieku. W 100-lecie i zjazdu muzeów polskich w Poznaniu, red. Maria Gołab, Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu, s. 329-339.

Koźmiński Andrzej K., Piotrowski Włodzimierz (2000) *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krajewski Marek (2013) w *kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze.* „Kultura i Społeczeństwo", t. 57, nr 1, s. 29–67 (DOI: 10.2478/kultura-2013-0003).

Krstović Nikola (2020) *Colonizing Knowledge: New Museology as Museology of News.* „Prace Etnograficzne", t. 48, nr 2, s. 125–139 (DOI: 10.4467/22999558.PE.20.011.12636).

Krzemińska Marta (1987) *Muzeum sztuki w kulturze polskiej*. Warszawa: PWN.

Kuraszko Iwona, Rok Bolesław (2007) *Społeczna odpowiedzialność biznesu i ekonomia społeczna*. Warszawa: Ekonomia Społeczna. Teksty.

Kwiatkowski Piotr Tadeusz, Nessel-Łukasik Beata, Grzonkowska Joanna (2022) *Publiczność (w) Muzeum*, Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.

Le Goff Jacques (2020) *Czas uświęcony: Jakub de Voragine i „Złota Legenda"*. Przełożyla Barbara Szczepańska prz współpracy Jerzego Nowackiego, Warszawa: Officyna Wydawnicza Volumen.

Leszniewski Tomasz, Wasielewski Krzysztof (2013) *Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny* [w:] Studia socjologiczne 2013, 2(209), s. 9-29.

Linek Anna, Zaręba Sławomir H. (2017) *Mozaika coolturalna. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2016*. Warszawa: Wydawnictwo Kontrast.

Lis Bartek (2019) *Zwrot ku publiczności. Audience development jako próba uspołecznienia instytucji kultury.* „Kultura Współczesna", nr 2(105), s. 76–90 (DOI: 10.26112/kw.2019.105.07).

Lorenc Magdalena (2020) The Postulate of Grounded Theory in the Perception of the Museum of the Second World War in Gdańsk in Terms of Political Science. „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne", nr 4, s. 27–58.

Lorenc Magdalena (2022) Proszę się cofnąć do przodu! – o polityce partycypacji w pracach ICOM nad „Praską Definicja Muzeum", „Muzealnictwo", 63/2022, s. 165-172, (DOI: 10.5604/01.3001.0016.0224).

Lorentz Stanisław (1979) *Zapiski do autobiografii.* „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki", nr 4, t. 24, s. 731–756.

Macdonald Sharon, Fyfe Gordon, red., (1998) *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in a Changing World.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Madejska Marta, Pindera Agnieszka, Słaboń Natalia red. (2022) *Proszę mówić dalej. Historia społeczna Muzeum Sztuki w Łodzi*. Łódź: Muzeum Sztuki w Łodzi.

Mairesse François (2020a) *Muzeografia/muzealnictwo* [w:] André Desvallées, François Mairesse, red., *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, s. 275–301.

Mairesse François (2020b) *Muzeum* [w:] André Desvallées, François Mairesse, red., *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, s. 275–301.

Mairesse François (2020c) *Publiczność/publiczny* [w:] André Desvallées, François Mairesse, red., *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, s. 500–536.

Mairesse François, Desvallées André (2020) *Muzealnictwo* [w:] André Desvallées, François Mairesse, red., *Słownik encyklopedyczny muzeologii*. Przełożyły Katarzyna Bartkiewicz, Dorota Folga-Januszewska. Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, s. 275–301.

Majewski Piotr (2001) *Muzeum jako instytucja komunikacji społecznej* [praca niepublikowana]. https://docplayer.pl/7438611-Muzeum-jako-instytucja-komunikacji-spolecznej-1.html [dostęp: 9.05.2021].

Malinowski Kazimierz (1939) *Rola muzeum w oświacie dorosłych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Malinowski Kazimierz (1970) *Prekursorzy muzeologii polskiej.* Poznań: PWN.

Maniak Grażyna (2015) *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", t. 214, s. 128–139.

Marcinkiewicz Aleksandra (2013) *Pozaformalne i nieformalne aspekty edukacji akademickiej.* „Ogrody Nauk i Sztuk", t. 3, nr 3, s. 46–53 (DOI: 10.15503/onis2013.46.53).

Marczewska Magdalena (2016) *Teoria neoinstytucjonalna* [w:] Krzysztof Klincewicz, red., *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, s. 186–192.

Matassa Freda (2015) *Organizacja wystaw. Podręcznik dla muzeów, bibliotek i archiwów.* Przełożyła Sonia Jaszczyńska. Kraków: Universitas.

Matt Gerald (2006) *Muzeum jako przedsiębiorstwo: łatwo i przystępnie o zarządzaniu instytucja kultury.* Przełożył Andrzej Wajs. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Matuchniak –Krasuska Anna (1981) *Problematyka komunikowania w socjologii sztuki*, „Przegląd socjologiczny", 33/1981, s. 217-236.

Matuchniak-Krasuska Anna (2006) *Wiedza o kulturze a kapitał społeczny. Refleksje socjologa.* „Kultura Współczesna", nr 2(48), s. 37–50.

Matuchniak-Krasuska Anna (2007) *Odbiorca sztuki czy agent pola artystycznego. Elementy socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu.* „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica", t. 32, s. 27–42.

Matuchniak-Krasuska Anna (2010) *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Matuchniak-Krasuska Anna (2013), *Emocje w polu dóbr symbolicznych. Od Leonarda da Vinci do Jerzego Dudy –Gracza*, „Przegląd socjologii jakościowej", 2013, nr. 2, s. 46-69.

Matuchniak-Krasuska Anna (2017) *Tematy i wątki artystyczne. Studia z pogranicza historii i socjologii sztuki* [w:] Alicja Kisielewska, Monika Kostaszuk-Romanowska, Andrzej Kisielewski, red., *Przyszłość kultury: od diagnozy do prognozy.* Białystok: Wydawnictwo Prymat, s. 99–120.

Matuchniak-Krasuska Anna (2018) *Pole kultury w Polsce. Szkic socjologiczny*. „Kultura Współczesna", nr 100, s. 37–50 (DOI: 10.26112/kw.2018.100.05).

Mead Georg H. (1975) *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przełożyła Zofia Wolińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Michalski Łukasz M. (2019) *Anregunspotential. Sposoby (nie)istnienia historiografii edukacji dorosłych.* „Edukacja Dorosłych", nr 2, s. 23–34.

Mikiewicz Piotr (2016) *Socjologia edukacji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mikułowski-Pomorski Jerzy (1973) *Badania nad publicznością muzealną w Polsce.* „Muzealnictwo", t. 21, s. 74–82.

Mikułowski-Pomorski Jerzy (1994) *Socjologia muzeum – nowe perspektywy* [w:] Janusz Ziembiński, red., *Materiały Państwowego Muzeum Zamkowego w Pszczynie,* t. 8. Pszczyna: Państwowe Muzeum Zamkowe, s. 27–37.

Milerski Bogusław, Śliwerski Bogusław, red., (1999) *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.

Misztal Wojciech (2014) Sfera publiczna w Poslce. Nadzieje, oczekiwania i rozczarowania. „Roczniki Nauk Społecznych", t. 6(42), nr 2-2014.

Munro Ealasaid (2014) *Doing emotion work in museums: reconceptualising the role of community engagement practitioners* [w:] Museums and society, Vol. 12, No 1 (2014), pp. 44-60.

Muszyński Marcin (2014) *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć.* „Rocznik Andragogiczny", t. 21, s. 77–88.

Nessel-Łukasik Beata (2019) *Projekt „Wielość rzeczywistości". O nas i muzeum*. „Kultura Współczesna", nr 2(105), s. 177–190.

Ng Wendy, Ware Syrus Marcus, Greenberg Alyssa (2017) *Activating Diversity and Inclusion: a Blueprint for Museum Educators as Allies and Change Makers* [w:] Journal of Museum Education, Volume 42, pp. 142-154, (doi.org/10.1080/10598650.2017.13066640).

Nieroba Elżbieta (2016) *Pomiędzy dobrem wspólnym a elitarnością. Współczesny model muzeum*. Opole: Uniwersytet Opolski.
Nieroba Elżbieta (2019) *Muzeum jako przestrzeń dialogu. O koncepcji zwrotu edukacyjnego w muzeum.* „Kultura Współczesna", nr 2(105), s. 106–115.

Oldenburg Ray (1989) *The Great Good Place Cafés, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and how They Get You Through the Day*, Michigan: Paragon House.
Ossowski Stanislaw (1966) *U podstaw estetyki*, Warszawa: PWN.

Palka Stanisław (1998) *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki* [w:] Stanisław Palka, red., *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Panofsky Erwin (1971) *Studia z historii sztuki*. Opracował Jan Białostocki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Pater Renata (2012) w *poszukiwaniu standardów edukacji muzealnej*. „Muzealnictwo", t. 53, s. 134–143.
Pater Renata (2016) *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Pilch Anna, Rusek Marta, red., (2019) *Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Ponte Alessandra (1989) *Building the Stair Spiral of Evolution: The Index Museum of Sir Patrick Geddes,* translated Levine Jessica, „Assemblage", no. 10, pp. 46–64.
Popczyk Maria, red., (2005) *Muzeum sztuki. Antologia.* Kraków: Universitas.
Powidzki Janusz (1955) *„Muzeum Polskie" Michała Mniszcha*. „Muzealnictwo", nr 4, s. 5–9.
Porczyński Dominik, Rozalska Agata (2021) *Uobecnianie przeszłości w muzeach lokalnych. Uwagi o wykorzystaniu sztuki w kreowaniu reprezentacji lokalności*. [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej", *17*(3), 142–162. (https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.3.08).
Półturzycki Józef (2005) *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*. „Chowanna", nr 2 (25), s. 16–38.

Przecławska Anna (1976) *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa: PWN.

Przewodnik po Muzeum Narodowym w Warszawie: 1938

Purchla Jacek (2009) *Medyceusze naszej transformacji* [w:] Gierat-Bieroń Bożena, *Ministrowie kultury doby transformacji, 1989–2005 (wywiady)*. Kraków: Universitas, s. 7–11.

Pyszczek Grzegorz (2004) *Projekt analiz kultury lokalnej, czyli o pożytkach z Antoniny Kłoskowskiej koncepcji układów kultury*, „Kultura Współczesna", nr 4, t. 42.

Radecki Gerard (2017) *Kazimierz Malinowski – muzeolog* [w:] „Muzealnictwo" 2017 (58), s. 60-73.

Radlińska Helena (1951) *Egzamin z pedagogiki społecznej: przegląd treści wykładów*. Łódź.

Radlińska Helena (1961) *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum.

Réau Louis (1909) *L'organisation des musée – Le musée américains*. „Revue de synthèse historique", nr 19, s. 150–159.

Rist Ray (1970) *Student Social Class and Teacher Expectations: The Selffulfilling Prophecy in Ghetto Education.* [w:] "Harvard Educational Review", 40, s. 411-451.

Rivière Georges H. (1989) *La muséologie selon Georges Henri Rivière, cours de muséologie, textes et témoignages.* Paris: Dunod.

Rogall Holger (2010) *Ekonomia zrównoważonego rozwoju: teoria i praktyka*. Przełożyła Joanna Gilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Rosset de Tomasz F. (2019) *Mieczysław Treter, Muzea współczesne*. [w:] „Muzealnictwo" 2019 (60), s. 103-107.

Rosset de Tomasz F., Woźniak Michał F., Bednarz Doiczmanowa Ewelina, red. (2020) *Muzeum w kulturze pamięci Rzeczpospolitej obojga narodów. Antologia najwcześniejszych tekstów. T. 1: 1766-1882; T. 2: 1882-1917.* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. W sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych. Dz.U. 2018, poz. 1818. http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001818/O/D20181818.pdf [dostęp 9.05.2021].

Rubacha Krzysztof (2014) *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin* [w:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, red., *Pedagogika.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rybak Mirosława (2001) *Społeczna odpowiedzialność biznesu – idea i rzeczywistość.* „Gospodrka Narodowa. The Polish Journal of Economics", t. 166, nr 3, s. 23–47 (DOI: 10.33119/GN/113888).

Sandell Richard (1998) *Museums as Agents of Social Inclusion.* „Museum Management and Curatorship", vol. 17, no. 4, pp. 401–418 (DOI: 10.1080/09647779800401704).

Sandell Richard, red., (2003) *Museums, Society, Inequality*. London – New York: Routledge.

Santos Paula Assunção dos (2015) o *dawaniu i braniu. Rozważania na temat kolekcji muzealnych jako narzędzia pracy i ich relacji z człowiekiem. Przełożyli* Kamil Markiewicz, Katarzyna Świątoniowska, Aleksandra Janus [w:] *Laboratorium muzeum. Społeczność,* red. Anna Banaś, Aleksandra Janus, Warszawa: Muzeum Warszawy, s. 56-69.

Simon Nina (2010) *The Participatory Musuem*. http://www.participatorymuseum.org/read/ [dostęp 9.05.2021].

Shibutani Tamotsu (1955) *Reference groups as perspectives*. „American Journal of Sociology", vol. 60, no. 6, pp. 562–569.

Skutnik Jolanta (2014) *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*. „Muzealnictwo", t. 55, s. 39–46 (DOI: 10.5604/04641086.1111902).

Słowińska Karolina (2010) *Społeczny świat hodowców gołębi pocztowych*. „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 6, nr 3.

Star Susan Leigh, Griesemer James R. (1989) *Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology*, 1907–39. „Social Studies of Science", vol. 19, no. 3, pp. 387–420.

Statut Forum Edukatorów Muzealnych [projekt]. „b. m." Praca niepublikowana.

Strauss Anselm L. (1978) a *social worlds perspective* [w:] Norman Denzin, red., *Studies in Symbolic Interaction*, t. 1. Greenwich: JAI Press, pp. 119–128.

Strauss Anselm L. (1979) *Social Worlds and Spatial Processes: An Analytic Perspective* [artykuł niepublikowany].

Strauss, Anselm L. (1982) *Social Worlds and Legitimation Process* [w:] Norman Denzin, red., *Studies in Symbolic Interaction,* t. 4. Greenwich: JAI Press, pp. 171–190.

Strauss Anselm L. (2012) *Światy społeczne i społeczeństwo* [w:] Kaja Kaźmierska, red., *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos", s. 471–487.

Szacki Jerzy (2002) *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szeląg Paulina (2012) *Wprowadzenie do historii edukacji muzealnej w Polsce* [w:] Marcin Szeląg, red., *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie, s. 159–184.

Szeląg Marcin (2009) *Przyszła rola edukacji muzealnej w Polsce*. „Muzealnictwo", t. 50, s. 234–242.

Szeląg Marcin, Skutnik Jolanta, red., (2010) *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu.

Szostak Agnieszka (2017) *Misja jako element zarządzania strategicznego muzeum*. „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne", t. 107, s. 289–306.

Szczerski Andrzej (2005) *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „Nowej muzeologii"* [w:] Maria Popczyk, red., *Muzeum sztuki. Antologia*. Kraków: Universitas, s. 335–344.

Ślęzak Izabela (2009) *Stawanie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna.* „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. 5, nr 1, s. 4–167.

Śliwerski Bogusław (2015) *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Theiss Wiesław (2016) *Solidarność globalna i zadania edukacji (czytając Baumana)* [w:] Zbigniew Babicki, Magdalena Kuleta-Hulboj, red., *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 17–36.

Treter Mieczysław (2019) *Muzea współczesne. Seria muzealnictwa polskiego*. Warszawa: NIMOZ-PIW.

Turner Jonathan H. (1998) *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Przełożyła Ewa Różalska. Poznań: Zysk i S-ka.

Turner Jonathan H. (2004) *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tyszka Andrzej (1971) *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*, Warszawa: PWN.

Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. O muzeach. Dz.U. 2018, poz. 720. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000720/O/D20180720.pdf [dostęp 22.01.2020].

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. O zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Dz.U. 2019, poz. 1696. https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2019/pozycja/1696 [dostęp 15.03.2022].

Valéry Paul (2005) *Problem muzeów* [w:] Maria Popczyk, red., *Muzeum sztuki. Antologia*. Przełożyli Beata Mytych-Forajter, Wacław Forajter. Kraków: Universitas, s. 87–90.

Vergo Peter, red., (2009) *The New Museology*. London: Reaktion Books.

Wachowiak Piotr (2013) *Wrażliwość społeczna przedsiębiorstwa: analiza i pomiar.* Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.

Waga Leszek (2019) *Demokracja i wartości w wychowaniu. O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie.* „Studia z Teorii Wychowania", t. 10, nr 4(29), s. 29–45.

Walicki Michał (1933-1934) *Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych* [w:] „Kultura i wychowanie" 1933-1934, r. 1, z. 4., s. 319-335.

Waller Laurie (2016) *Curating actor-network theory: testing object-oriented sociology in the Science Museum*. „Museum & Society", vol. 14, no. 1, pp. 193–206.

Warczok Tomasz (2015) *Habitus, szkoła i klasa społeczna. Bourdieu czyta Panofskiego*. „Stan Rzeczy", nr 1(8), s. 188–193.

Wartick Steven L., Cochran Philip L. (1985) *The Evolution of the Corporate Social Performance Model*. „The Academy of Management Review", vol. 10, no. 4, s. 758–769.

Wasilewska Joanna (2019) *Spór o nową definicję muzeum na konferencji generalnej ICOM w Kioto.* „Zbiór Wiadomości do Antropologii Muzealnej", nr 6, s. 175–180 (DOI: 10.12775/ZWAM.2019.6.12).

Waterfield Giles (2015) *Nowa forma muzeum sztuki – galeria sztuki w Wielkiej Brytanii w czasach wiktoriańskich*. „Muzeologia", nr 56, s. 201–214 (DOI: 10.5604/04641086.1168751).

Wilkoszewska Krystyna (2003) *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya.* Kraków: Universitas.

Wiśniewski Rafał, Kukołowicz Tomasz (2017) *Pięć kierunków poszerzania pola kultury, czyli uwagi o współczesnej polityce kulturalnej* [w:] Cezary Obracht-Prondzyński, Piotr Zbieranek, red., *Pomorskie poszerzenie pola kultury: dylematy – konteksty – działania*. Gdańsk: Pomorskie Centrum Badań nad Kulturą, s. 93–119.

Wiśniewski Rafał i in. (2019) o *11 listopada pewnego roku. Świętowanie stulecia odzyskania niepodległości w ujęciu socjologicznym*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Wojnar Irena (1964) *Estetyka i wychowanie.* Warszawa: PWN.

Wojnar Irena (1991) *Muzeum czyli trwanie obecności*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wyleżałek Joanna (2010) *Wzajemne związki turystyki i kultury* [w:] Elżbieta Puchnarewicz, red., *Wielokulturowość w turystyce*. Warszawa: Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych.

Wysocki Michał, red., (2015) i *Kongres Muzealników Polskich*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Zaręba Sławomir H., Choczyński Marcin, red., (2013) *Konsumując coolturę. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2013*. Warszawa: Wydawnictwo: Kontrast.

Zaręba Sławomir H., Wiśniewski Rafał, red., (2015) *Cooltura instant. Europejska Noc Muzeów 2014 w Warszawie*. Warszawa: Wydawnictwo: Kontrast.

Zaręba Sławomir H., Klimski Wojciech, red., (2015) *Coolturalni. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2015*. Warszawa: Wydawnictwo: Kontrast.

Ziemba Antoni (2015) *Sztuka Burgundii i Niderlandów 1380–1500*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Ziemba Antoni, Herman Zofia (2013) *Nowa Galeria Sztuki Średniowiecznej Muzeum Narodowego w Warszawie*. „Rocznik Muzeum Nardowego", nr 2(38), s. 11–29.

Znaniecki Florian (1999) *Siły społeczne w walce o Pomorze* [w:] Współczesne narody, Warszawa: PWN.

Znaniecki Florian (2001) *Socjologia wychowania*, Warszawa: PWN.

Zolberg Vera L. (1990) *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press (DOI: 10.1017/CBO9780511557712).

Zueblin Chrles (1899) *The World's First Sociological Laboratory*. „American Journal of Sociology", vol. 4, no. 5, pp. 577–592.

Strony internetowe:

CECA. http://ceca.mini.icom.museum/about/what-is-ceca/ [dostęp 24.01.2020].
ICOM. https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/ [dostęp 24.01.2020].
Statystyka muzeów. https://statystykamuzeow.pl/ [dostęp 26.04.2021].

https://www.pkn.pl/informacje/2013/09/iso-26000 [dostęp: 15 kwietnia 2022]
https://le.ac.uk/museum-studies [dostęp: 10 marca 2022].
http://www.unirio.br/ppg-pmus/ [dostęp: 10 marca 2022].
https://www.gov.pl/web/kultura/inwestycje-muzealne---nasze-wiano-na-100-lecie-odzyskania-niepodleglosci [dostęp 15.12.2022]
https://bip.mkidn.gov.pl/pages/rejestry-ewidencje-archiwa-wykazy/wykaz-muzeow.php [dostęp 15.12.2022].
https://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/misja_muzeum.html [dostęp 7.01.2022]; program: https://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/program_dzialalnosci_muzeum_na_lata_2020_2022.html [dostęp 7.01.2022].
https://muzeumkrakowa.pl/misja-i-strategia [dostęp 7.01.2022].
https://muzeumwarszawy.pl/wp-content/uploads/2021/01/MW_Koncepcja-programowa_skrot-1.pdf [dostęp 7.01.2021].
https://muzeumkrakowa.pl/misja-i-strategia [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum.sucha-beskidzka.pl/misja_muzeum.html [dostęp 7.01.2022].
https://www.muzeum.stalowawola.pl/pl/muzeum/misja [dostęp 7.01.2022].
https://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/misja_muzeum.html [dostęp 7.01.2022].
https://1943.pl/misja/ [dostęp 7.01.2022].
https://domjp2.pl/o-muzeum/misja/ [dostęp 7.01.2022].
https://www.cmjw.pl/muzeum2/misja/ [dostęp 7.01.2022].
https://muzeumsp.pl/muzeum/statut-misja-struktura/ [dostęp 7.01.2022].

https://muzeumczartoryskich.pulawy.pl/misja/ [dostęp 7.01.2022].
https://nmm.pl/o-muzeum/wizja-i-misja/ [dostęp 7.01.2022].
https://www.majdanek.eu/pl/mission [dostęp 7.01.2022].
https://mnp.art.pl/o-muzeum/ [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum.zory.pl/misja/ [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum.opole.pl/misja-muzeum/ [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum.bydgoszcz.pl/o_muzeum/67,0,0,0,Misja [dostęp 7.01.2022].
https://www.mocak.pl/misja-i-cele [dostęp 7.01.2022].
https://artmuseum.pl/pl/muzeum/o-nas/misja-muzeum [dostęp 7.01.2022].
https://mnk.pl/misja-strategia-i-statut [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum-zamojskie.pl/misja-muzeum [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum.szczecin.pl/o-muzeum/misja-statut.html [dostęp 7.01.2022].
https://muzeum.radomsko.pl/misja-i-wizja/ [dostęp 7.01.2022].
http://bip.muzeum.torun.pl/23/misja [dostęp 7.01.2022].
Jak zamówić zajęcia? Muzeum Narodowe w Warszawie.
https://www.mnw.art.pl/mces/mces/lekcje-muzealne/lekcje-stacjonarne/jak-zamowic-zajecia/ [dostęp 15.03.2022].
Kultura, sztuka, historia. Łazienki Królewskie. https://www.lazienki-krolewskie.pl/pl/edukacja/programy-dla-przedszkoli-i-szkol/lekcje-stacjonarne/przedszkola-szkoly-podstawowe-i-ponadpodstawowe-kultura-sztu#form [dostęp 15.03.2022].
Oferta dla szkół. Muzeum Narodowe w Poznaniu.
https://mnp.art.pl/wydarzenia_i_wystawy/muzealny-zwierzyniec/ [dostęp 15.03.2022].

Wyniki badań i raporty:

Andrzejkowicz Katarzyna, Żmijewska Katarzyna, red., (2018) *Statystyka muzeów. Muzea w 2017 roku*. Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
Andrzejkowicz Katarzyna, Żmijewska Katarzyna, red., (2019) *Statystyka muzeów. Muzea w 2018 roku*. Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.

Buchner Anna, Wierzbicka Maria (2020) *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport badawczy*, edycja II. https://centrumcyfrowe.pl/wp-

content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [dostęp 25.05.2020].

Cetera Natalia, Janus Aleksandra, Wierzbicka Maria, red., (2021) *Kultura w pandemii. Doświadczenie polskich instytucji kultury. Raport badawczy.* Fundacja Centrum Cyfrowe. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2021/04/Raport_Kultura_w_pandemii.pdf [dostęp 10.05.2021].

Działalność muzeów w 2021 roku. Informacja sygnalna. (2022) https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-muzeow-w-2021-roku,12,5.html [dostęp 15.12.2022].

Dane GUS za 2021 r. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-muzeow-w-2021-roku,12,5.html [dostęp 15.12.2022]

Folga-Januszewska Dorota (2008) *Muzea w Polsce 1989–2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich*. Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. https://www.nck.pl/badania/raporty/muzea-w-polsce-1989-2008 [dostęp 29.01.2020].

Hejwowska Antonina, Figiel Katarzyna oprac. (2022*) Muzea w 2021 roku. Statystyka muzeów.* NIMOZ. https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/Publikacje/RAPORT-Muzea-w-2021.pdf [dostęp 15.12.2022]

Kultura 2019. Informacje statystyczne GUS (2020). Warszawa, Kraków: GUS. https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/gus/kultura_w_2019.pdf [dostęp 10.01.2022].

Kultura 2020. Informacje statystyczne GUS (2021). Warszawa, Kraków: GUS. https://statystykamuzeow.pl/storage/do%20pobrania/gus/kultura_w_2020.pdf [dostęp 10 .01.2022].

Kwiatkowski T. Piotr, Nessel-Łukasik Beata (2017) *Publiczność muzeów w Polsce. Badania pilotażowe. Raport.* NIMOZ.

https://nimoz.pl/files/articles/187/Raport%20Publiczno%C5%9B%C4%87%20muze%C3%B3w%20w%20Polsce%202017.pdf [dostęp: 5.04.2020].
Kwiatkowski T. Piotr, Nessel-Łukasik Beata (2018a) *ABC Badania publiczności w muzeum.* NIMOZ. https://nimoz.pl/files/publications/59/ABC_Badania_publicznosci.pdf [dostęp: 5.04.2020].
Kwiatkowski T. Piotr, Nessel-Łukasik Beata (2018b) *Muzeum w społeczności lokalnej. Raport*. NIMOZ. https://www.nimoz.pl/files/articles/212/Raport%20Publiczno%C5%9B%C4%87%20muze%C3%B3w%20w%20Polsce%202018.pdf [dostęp: 5.04.2020].

Museums, museum professionals and COVID-19: follow-up survey (2020). ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-EN_Follow-up-survey.pdf [dostęp 10.05.2021].
Museums, museum professionals and COVID-19 (2020). ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf [dostęp 20.10.2021].
Museums, museum proffesionals and COVID-19: third survey (2021). ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2021/07/Museums-and-Covid-19_third-ICOM-report.pdf [dostęp 20.10.2021].

Pasternak-Zabielska Magdalena (2021) *Raport z badania. Instytucje kultury w okresie Covid-19. Muzealne strategie docierania do widzów.* Warszawa: NIMOZ. https://nimoz.pl/files/articles/252/Raport_z_badania_Insytucje_kultury_w_okresie_covid.pdf [dostęp 10.05.2021].
Raport Strategia Rozwoju Muzealnictwa. Założenia programowe (2012). Warszawa: NIMOZ. https://nimoz.pl/files//articles/133/Raport_Strategia_Rozwoju_Muzealnictwa_-_zalozenia_programowe001.pdf [dostęp 5.01.2022].

Skowron Filip (2020) *Zmiany – dlaczego nie? Muzeum Narodowe w Krakowie po pandemii. Raport z badania opinii publicznej.* Kraków: Muzeum Narodowe w Krakowie https://media.mnk.pl/images/upload/aktualnosci/2020/Ankieta/MNK%20po%20pandemii%20-%20pe%C5%82ny%20raport.pdf [dostęp 10.05.2021].

Szeląg Marcin, red., (2012) *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju: raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie.

Szeląg Marcin, red., (2014a) *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Suplement. Część 1.* Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Kraków: Universitas.

Szeląg Marcin, red., (2014b) *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Suplement. Część 2.* Warszawa: Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Kraków: Universitas.

Szostakowska, Magdalena, Pogoda Iwona (2016) *Ewaluacja projektu „W muzeum wszystko wolno".Raport*.
http://www.mnw.art.pl/gfx/muzeumnarodowe/userfiles/_public/ewaluacja_projektu_w_muzeum_wszystko_wolno_raport.pdf [dostęp 10.05. 2021].

Wykaz skrótów

Wykaz 1. Skróty dotyczące pracowników muzeów stanowiących respondentów wywiadów indywidualnych (IDI).

Typ muzeum	**Dyrektor**	**Zastępca dyrektora ds. komunikacyjnych, promocyjnych, edukacyjnych, kontaktu z publicznością**	**Kierownik edukacji**	**Kierownik promocji/ komunikacji/ marketingu**	**Edukator**	**Kurator lub kustosz zbiorów**	**Osoba pilnująca/ nadzorująca ekspozycję**	**Uczestnik wydarzeń edukacyjnych**
1. Muzeum regionalne o charakterze encyklopedycznym, współprowadzone przez lokalny urząd marszałkowski oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim	W tym okresie była osoba pełniąca obowiązki dyrektora, która nie podjęła decyzji o udzieleniu wywiadu	Muz_1_Wicedyr	Muz_1_KierEdu	Muz_1_Prom	Muz_1_Eduk	Muz_1_Kur	Muz_1_Nadz	Muz_1_Gość
2. Muzeum miejskie, wielooddziałowe, samorządowa instytucja kultury, dla której organizatorem jest miasto. Znajduje się w mieście wojewódzkim	Muz_2_Dyr	Muz_2_Wicedyr	Muz_2_KierEdu	Muz_2_Prom	Muz_2_Eduk	Muz_2_Kur	Muz_2_Nadz	Muz_2_Gość
3. Zabytkowe założenie pałacowo-ogrodowe, samorządowa instytucja kultury. Muzeum znajduje się we wsi położnej w odległości ok.	Muz_3_Dyr	Brak w strukturze	Muz_3_KierEdu	Funkcja połączona z kierownikiem edukacji	Muz_3_Eduk	Muz_3_Kur	Muz_3_Nadz	Muz_3_Gość

Typ muzeum	**Dyrektor**	**Zastępca dyrektora ds. komunikacyjnych, promocyjnych, edukacyjnych, kontaktu z publicznością**	**Kierownik edukacji**	**Kierownik promocji/ komunikacji/ marketingu**	**Edukator**	**Kurator lub kustosz zbiorów**	**Osoba pilnująca/ nadzorująca ekspozycję**	**Uczestnik wydarzeń edukacyjnych**
20 km od miasta wojewódzkiego								
4. Muzeum na wolnym powietrzu zwane skansenem, z oddziałami, podlegające pod samorząd województwa. Znajduje się w mieście na prawach powiatu	Muz_4_Dyr	Muz_4_Wicedyr	Muz_4_KierEdu	Muz_4_Prom	Muz_4_Eduk	Muz_4_Kur	Muz_4_Nadz	Muz_4_Gość
5. Muzeum przemysłowe, dla którego organizatorem jest samorząd województwa oraz inne niż Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego ministerstwo, muzeum jest tzw. muzeum rejestrowym. Znajduje się we wsi	Muz_5_Dyr	Muz_5_Wicedyr	Muz_5_KierEdu	Muz_5_Prom	Muz_5_Eduk	Muz_5_Kur	Muz_5_Nadz	Muz_5_Gość
6. Muzeum historyczne, narracyjne o znaczeniu zarówno polskim, jak i ogólnoświatowym, państwowa instytucja kultury. Organizatorem jest Ministerstwo	Muz_6_Dyr	Muz_6_Wicedyr	Muz_6_KierEdu	Muz_6_Prom	Muz_6_Eduk	Muz_6_Kur	Muz_6_Nadz	Muz_6_Gość

Typ muzeum	Dyrektor	Zastępca dyrektora ds. komunikacyjnych, promocyjnych, edukacyjnych, kontaktu z publicznością	Kierownik edukacji	Kierownik promocji/ komunikacji/ marketingu	Edukator	Kurator lub kustosz zbiorów	Osoba pilnująca/ nadzorująca ekspozycję	Uczestnik wydarzeń edukacyjnych
Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Muzeum znajduje się w mieście wojewódzkim								
7. Muzeum narodowe, wielooddziałowe, dla którego organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim	Muz_7_Dyr	Muz_7_Wicedyr	Muz_7_KierEdu	Muz_7_Prom	Muz_7_Eduk	Muz_7_Kur	Muz_7_Nadz	Muz_7_Gość
8. Muzeum okręgowe z kilkoma oddziałami, będące samorządową instytucją kultury, dla którego organizatorem jest miasto. Znajduje się w mieście na prawach powiatu	Muz_8_Dyr	Brak w strukturze	Muz_8_KierEdu	Funkcja połączona z kierownikiem edukacji	Muz_8_Eduk	Muz_8_Kur	Muz_8_Nadz	Muz_8_Gość

Wykaz 2. Oznaczenia uczestników wywiadu grupowego on-line nr 1 (FGI) w gronie kadry zarządzającej w muzeach. Badanie przeprowadzone wśród polskich uczestników.

Zajmowane stanowisko, pełniona funkcja	Instytucja	Oznaczenie
Członek kadry zarządzającej	Polin. Muzeum Historii Żydów Polskich.	Fok_PL_1_1
Członek kadry kierowniczej	Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku, APS im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie	Fok_PL_1_2
Pracownik naukowo-dydaktyczny	Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski	Fok_PL_1_3

Członek kadry zarządzającej	Muzeum Wsi Lubelskiej, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego	Fok_PL_1_4
Członek kadry zarządzającej, kurator wystaw	Biuro Wystaw Artystycznych w Tarnowie	Fok_PL_1_5
Członek kadry zarządzającej	Muzeum im. Przypkowskich w Jędrzejowie	Fok_PL_1_6
Członek kadry zarządzającej	Muzeum Stutthof w Sztutowie	Fok_PL_1_7

Wykaz 3. Oznaczenia uczestników wywiadu grupowego on-line nr 2 (FGI) w gronie kadry kierowniczej związanej z edukacją w muzeach. Badanie przeprowadzone wśród polskich uczestników.

Zajmowane stanowisko, pełniona funkcja	**Instytucja**	**Oznaczenie**
Członek kadry kierowniczej	Narodowy Instytut Fryderyka Chopina	Fok_PL_2_1
Kurator wystaw, facylitator, społecznik	Kolektyw Muzea dla Klimatu	Fok_PL_2_2
Członek kadry kierowniczej	Europejskie Centrum Solidarności	Fok_PL_2_3
Pracownik naukowo-dydaktyczny	Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski	Fok_PL_2_4
Członek kadry kierowniczej	Muzeum Łazienki Królewskie	Fok_PL_2_5
Członek kadry zarządzającej związany z obszarem edukacji	Muzeum Pałacu Jana III w Wilanowie, Forum Edukatorów Muzealnych	Fok_PL_2_6
Członek kadry kierowniczej	Muzeum Narodowe w Warszawie	Fok_PL_2_7
Wolontariusz	Muzeum Powstania Warszawskiego	Fok_PL_2_8

Wykaz 4. Oznaczenia uczestników wywiadu grupowego on-line nr 3 (FGI). Badanie przeprowadzone wśród międzynarodowych uczestników związanych z muzealnictwem.

Zajmowane stanowisko, pełniona funkcja	**Instytucja**	**Oznaczenie**
Deputy Director, Education and Visitors	National Museums Liverpool, England	Fok_INT_1_1
Professor, President of the International Committee for Museology of ICOM (ICOFOM)	Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil	Fok_INT_1_2
Profesor, President of ICOM Commitee	University of Belgrade, Serbia	Fok_INT_1_3
Learning & Engagement Manager	Santa Cruz Museum of Art & History, USA	Fok_INT_1_4
Chief curator of Modern and Contemporary Arts	Slovak National Gallery, Bratislava, Slovakia	Fok_INT_1_5

Wykaz 5. Oznaczenia uczestników wywiadu grupowego on-line nr 4 (FGI). Badanie przeprowadzone wśród międzynarodowych uczestników związanych z muzealnictwem.

Zajmowane stanowisko, pełniona funkcja	**Instytucja**	**Oznaczenie**
Head of Learning and National Programs	The National Gallery in London	Fok_INT_2_1
Head of Education	District Six Museum in Cape Town	Fok_INT_2_2
Head of the Education Centre	Kumu Art Museum in Tallin	Fok_INT_2_3
Project Director Raranga Matihiko	Museum of New Zealand Te Papa Tongarewa in Wellington	Fok_INT_2_4

President of The Association of European Open Air Museums	Bokrijk, Genk, Belgium	Fok_INT_2_5

Wykaz 6. Oznaczenia uczestników wywiadu grupowego on-line nr 5 (FGI) w gronie edukatorów muzealnych. Badanie przeprowadzone wśród polskich uczestników.

Typ muzeum	**Edukator – oznaczenie**
1. Muzeum poświęcone literaturze i historii regionu, z oddziałami, będące samorządową instytucją kultury. Ulokowane w mieście na prawach powiatu.	Fok_Eduk_1
2. Muzeum historyczne w obiekcie zabytkowym, z oddziałami, o znaczeniu zarówno polskim, jak i ogólnoświatowym, dla którego organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	Fok_Eduk_2
3. Muzeum narodowe z oddziałami, współprowadzone przez samorząd województwa i Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim na prawach powiatu.	Fok_Eduk_3
4. Muzeum sztuki współczesnej, będące samorządową instytucją kultury. Znajduje się w mieście wojewódzkim na prawach powiatu.	Fok_Eduk_4
5. Muzeum historyczno-martyrologiczne, dla którego organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz samorząd. Znajduje się w mieście wojewódzkim na prawach powiatu.	Fok_Eduk_5
6. Muzeum historyczne będące samorządową instytucją kultury. Znajduje się w mieście na prawach powiatu.	Fok_Eduk_6
7. Centrum nauki o charakterze pracy podobnym do muzeum, znajdujące się w mieście wojewódzkim.	Fok_Eduk_7

Wykaz 7. Oznaczenia muzeów, które udostępniły dokumenty dotyczące strategii rozwoju, strategii wizerunkowo-promocyjnej, badań publiczności. Numeracja zaczyna się od 9, aby zachować ciągłość numeracji muzeów oznaczonych w tabeli z respondentami wywiadów w muzeach.

Typ muzeum	**Oznaczenie**
1. Muzeum regionalne o charakterze encyklopedycznym, współprowadzone przez lokalny urząd marszałkowski oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_1]* 9
2. Muzeum miejskie, wielooddziałowe, samorządowa instytucja kultury, dla której organizatorem jest miasto. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_2]* 10
3. Zabytkowe założenie pałacowo-ogrodowe, samorządowa instytucja kultury. Znajduje się we wsi położnej ok. 20 km od miasta wojewódzkiego.	[Muz_Dok_3]* 11
4. Muzeum na wolnym powietrzu zwane skansenem, z oddziałami, podlegające pod samorząd województwa. Znajduje się w mieście na prawach powiatu.	[Muz_Dok_4]* 12
5. Muzeum przemysłowe, dla którego organizatorem jest samorząd województwa oraz inne niż Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego ministerstwo, tzw. muzeum rejestrowe. Znajduje się we wsi.	[Muz_Dok_5]* 13
6. Muzeum historyczne, narracyjne, o znaczeniu zarówno polskim, jak i ogólnoświatowym, państwowa instytucja kultury. Jego organizatorem jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_6]* 14
7. Muzeum historyczne, będące samorządową instytucją kultury. Znajduje się w mieście na prawach powiatu.	[Muz_Dok_7]15

8. Muzeum poświęcone zagadnieniom sportowym, będące samorządową instytucją kultury. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_8]16
9. Zabytkowe założenie pałacowo-ogrodowe, samorządowa instytucja kultury. Znajduje się we wsi położnej ok. 35 km od miasta wojewódzkiego.	[Muz_Dok_9]17
10. Muzeum przyrodnicze, będące samorządową instytucją kultury, dla której organizatorem jest miasto powiatowe. Znajduje się w mieście powiatowym.	[Muz_Dok_10]18
11. Muzeum historyczne, będące samorządową instytucją kultury, dla którego organizatorem jest samorząd województwa. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_11]19
12.Muzeum poświęcone wybranej technice artystycznej, będące miejską instytucją kultury, dla której organizatorem jest miasto wojewódzkie. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_12]20
13. Muzeum poświęcone muzyce i kompozytorowi, pod nadzorem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_13]21
14. Zabytkowe założenie pałacowo-ogrodowe, będące państwową instytucją kultury pod nadzorem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_14]22
15. Muzeum przemysłu, będące samorządową instytucją kultury, dla którego organizatorem jest gmina. Znajduje się w mieście powiatowym.	[Muz_Dok_15]23
16. Zabytkowe założenie pałacowo-ogrodowe, będące państwową instytucją kultury pod nadzorem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Znajduje się w mieście wojewódzkim.	[Muz_Dok_24]
17. Zabytkowe założenie związane z historią regionu i z ekspozycją muzyczną, będące samorządową instytucją kultury, dla której organizatorem jest samorząd województwa. Znajduje się w mieście powiatowym.	[Muz_Dok_25]

* Muzeum, w którym prowadzono także wywiady pogłębione. Numery są jednak inne, aby zminimalizować ryzyko identyfikacji respondentów.

Spis tabel

Tabela 1. Model społecznego działania S.L. Watricka i P.L. Cochrana. Źródło: (Watrick, Cochran 1985: 767, za: Rybak 2001: 38).

Tabela 2. Zestawienie typologii Roberta Kidda i Philipa H. Coombsa z ogólną charakterystyką muzealnych działań edukacyjnych. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Materiały dotyczące planów rozwoju instytucji. Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Materiały związane z badaniami publiczności oraz instytucji. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Typologia badanych muzeów. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Rozkład uczestników badań fgrupowych nr 1 i nr 2 w gronie polskim. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Rozkład uczestników badań grupowych nr 3 i nr 4 w gronie międzynarodowym. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Rozkład uczestników badania grupowego nr 5 w gronie edukatorów polskich. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Materiały dotyczące planów rozwoju instytucji. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Materiały związane z badaniami publiczności oraz instytucji. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Zestawienie wybranych misji muzeów pod kątem sformułowania wobec edukacji. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 12. Zestawienie ukazujące sformułowania zawarte w dokumentach strategii dotyczące edukacji w badanych muzeach. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 13. Struktura działalności oświatowej muzeów i oddziałów w 2020 r. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kultura w 2020 r.: 89.

Tabela 14. Dane frekwencyjne w muzeach przy podziale na województwa. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kultura w 2020 r.: 90.

Tabela 15. Najwyższe dane frekwencyjne w polskich muzeach. Źródło opracowanie własne na podstawie: Kultura w 2020 r.: 152.

Tabela 16. Zakres stosowania określenia „muzeum dostępne" z podziałem na pięć kryteriów. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 17. Zestawienie mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych. Źródło: opracowanie własne.

Tabela 18. Zestawienie zdiagnozowanych aren i obiektów granicznych. Źródło: opracowanie własne.

Spis ilustracji

Rys. 1. Piramida ukazująca cztery stopnie odpowiedzialności społecznej przedsiębiorstwa według Archie Carrolla. Źródło: Carroll 1991: 42.

Rys. 2. Schematyczny przegląd normy ISO 26000:2012. Wytyczne dotyczące społecznej odpowiedzialności. Źródło: Polski Komitet Normalizacyjny.

Rys. 3. Schemat wzajemnych zależności w ramach koncepcji społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Źródło: opracowanie własne.

Rys. 4. Mapa przyziemia w Muzeum Narodowym w Warszawie z 1938 roku, z zaznaczeniem „Referatu oświatowego". Źródło: Przewodnik po Muzeum Narodowym w Warszawie: 1938

Rys. 5. Cztery fazy edukacji według Davida A. Kolba. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kolb 1984).

Rys. 6. Ogólna struktura systemu pojęć pedagogicznych. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kwieciński, Śliwerski 2003: 27).

Rys. 7. Obszary badań i działalności pedagogiki muzealnej. Źródło: opracowanie własne.

Rys. 8. Socjologia muzeów w ujęciu Volkera Kirchberga jako obszar przenikania się muzealnictwa w jego aktualnym rozumieniu oraz socjologii kultury. Źródło: opracowanie własne z nawiązaniu do ustaleń Kirchberga (2016: 243).

Rys. 9. Wizualizacja aktorów społecznego świata muzealnictwa. Źródło: opracowanie własne.

Rys. 10. Zdjęcie ukazujące lokalizację plakatu ze skróconą wersją strategii w przestrzeni wspólnej dla zwiedzających i pracowników Muzeum Narodowego w Poznaniu. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Rys. 11. Zdjęcie ukazujące plakat ze skróconą wersją strategii rozwoju Muzeum Narodowego w Poznaniu. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Rys. 12. Fragment sprawozdania frekwencyjnego dla muzeów K-02 za rok 2021. Tabele dotyczące m.in. działalności edukacyjnej. Źródło: Główny Urząd Statystyczny.

Rys. 13. Fragment sprawozdania frekwencyjnego dla muzeów K-02 za rok 2021. Tabela dotycząca danych frekwencyjnych w podziale na wybrane grupy zwiedzających. Źródło: Główny Urząd Statystyczny.

Rys. 14. Widok dziedzińca w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie przed remontem i po remoncie. Źródło: https://www.architekturaibiznes.pl/muzeum-ksiazat-czartoryskich-w-krakowie,3250.html [dostęp 15.03.2022].

Rys. 15. Cztery obszary zagadnień związanych z potrzebami rozwoju muzealników, zdiagnozowane podczas rozmów na temat społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych. Źródło: opracowanie własne.
Rys. 16 Trzy główne procesy subświata edukacji muzealnej w społecznym świecie muzealnictwa. Źródło: opracowanie własne. Źródło: opracowanie własne.
Rys. 17. Model kierunków interakcji podczas lekcji muzealnej. Źródło: opracowanie własne
Rys. 18. Zdjęcie ukazujące fragment warsztatów „Temat: Sztuka" realizowanych w Muzeum Narodowym w Warszawie w 2014 roku.
Rys. 19. Oznaczenie audioprzewodników. Możliwość zastosowania czytelnego podpisu dotyczącego numeru danej narracji w audioprzewodniku. Wprowadzony został także kod QR, pozwalający na wysłuchanie informacji w ramach aplikacji na telefonie prywatnym zwiedzającego. Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie, ze stałej wystawy XX+XXI. Galeria Sztuki Polskiej.
Rys. 20 Bezpłatne druki ulotne, dostępne dla wszystkich w przestrzeni wystawy, zawierające zdjęcie charakterystycznego obiektu wraz z opisem. Zdjęcie z Muzeum Narodowego w Krakowie, ze stałej wystawy XX+XXI. Galeria Sztuki Polskiej. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.
Rys. 21. Fragment środkowej części bezpłatnego druku edukacyjnego zaprojektowanego do czasowej wystawy „Vilhelm Hammershøi. Światło i cisza" w Muzeum Narodowym w Poznaniu. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.
Rys. 22. Wybrane zadanie będące fragmentem bezpłatnego druku edukacyjnego zaprojektowanego do czasowej wystawy „Vilhelm Hammershøi. Światło i cisza" w Muzeum Narodowym w Poznaniu. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Poznaniu.
Rys. 23. Pokój rodzinny, będący także pokojem wyciszenia w Muzeum Narodowym w Warszawie, otwarty jesienią 2021 roku. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Warszawie.
Rys. 24. Oznaczenie pokoju rodzinnego, będącego także pokojem wyciszenia w Muzeum Narodowym w Warszawie, otwartego jesienią 2021 roku. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Warszawie.
Rys. 25. Informacja na temat cichych godzin zwiedzania w Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie, dostępna na stronie internetowej muzeum oraz w mediach społecznościowych,

wprowadzona w marcu 2022 roku. Źródło: https://www.muzeumazji.pl/aktualnosci/ciche-godziny/ [dostęp: 15 grudnia 2022 r.].
Rys. 26. Oznaczenia w języku polskim i angielskim w galerii Muzeum Narodowego w Krakowie dotyczące zarówno kierunków zwiedzania, jak i możliwości skorzystania z toalet, również dla osób z dysfunkcją ruchu. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.
Rys. 27. Tabliczka z przeprosinami kierowanymi do zwiedzających za brak możliwości zwiedzenia całej wystawy w Muzeum Narodowym w Krakowie. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.
Rys. 28. Galeria w Muzeum Narodowym w Krakowie, w której oświetlony jest tylko fragment wystawy. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.
Rys. 29. Tabliczka z informacją o powodach braku miejscowego oświetlenia w Muzeum Narodowym w Krakowie. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Narodowego w Krakowie.
Rys. 30. Fragment ściany odgradzającej część ekspozycyjną od części remontowanej w Muzeum Azji i Pacyfiku, gdzie przez szybę można oglądać postępy remontu. Źródło: Zdjęcie własne z Muzeum Azji i Pacyfiku.
Rys. 31 Schemat ukazujący trzy zależne od siebie obszary działalności i rozwoju muzeów. Źródło: opracowanie własne.
Rys. 32. Wizualizacja współzależności relacji między muzeami a stałą i potencjalną publicznością, uwzględniająca koncepcje społecznej odpowiedzialności muzeów i społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Źródło: opracowanie własne.
Rys. 33 Cztery kierunki działalności edukacji muzealnej w ramach podstawowych funkcji edukacyjnych muzeum, którymi są kształtowanie, uczenie i stwarzanie warunków rozwoju. Źródło: opracowanie własne.
Rys. 34. Cechy charakteryzujące kategorię „efektywna działalność muzeów". Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.
Rys. 35 Cechy charakteryzujące kategorię „zaangażowanie w edukację muzealną". Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.
Rys. 36. Cechy charakteryzujące kategorię „rozwój jednostek muzealnych". Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.
Rys. 37. Cechy charakteryzujące kategorię „koncepcja społecznej odpowiedzialności". Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu Atlas.ti.

Rys. 38. Wizualizacja ukazująca trzy koncepcje realizowania w muzeach funkcji edukacyjnej. Źródło: opracowanie własne.

Aneks

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z dyrektorem muzeum

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z zastępcą dyrektora muzeum

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z kierownikiem działu związanego z edukacją w muzeum

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z edukatorem muzeum

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z kierownikiem działu promocji muzeum

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z kuratorem/kustoszem zbiorów

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z osobą zajmującą się pilnowaniem ekspozycji w muzeum

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z uczestnikiem działań edukacyjnych w muzeum

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI) nr 1

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI) nr 2

Scenariusz międzynarodowego wywiadu grupowego (FGI) nr 3

Scenariusz międzynarodowego wywiadu grupowego (FGI) nr 4

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI) nr 5

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z dyrektorem muzeum[187]

1. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję?

   (Jeśli respondenci będą mówić ogólnie o muzealnictwie, to bardzo dobrze, ale warto wtedy dopytać o ich konkretne muzeum zgodnie z a, b, c… poniżej).

   a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana efektami działalności? Proszę uzasadnić.
   b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
   c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
   d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
   e) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?

2. Jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?

   a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
   b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?

[187] We wszystkich scenariuszach punkty a, b, c… dotyczą przygotowanych pytań pomocniczych, pozwalających pogłębić dane zagadnienie.

3. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
   a) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
   b) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
   c) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?

   Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.

   Warto dopytać o to, jaką obecnie mają przestrzeń.
4. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?
   b) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia? Proszę podać przykłady z Polski i ze świata.
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
5. A Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?
   a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
   b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
6. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
   a) Dla szkół? Dlaczego?
   b) Dla seniorów? Dlaczego?
   c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
   d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
   e) Dla decydentów? Dlaczego?
   f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?
7. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
   a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
   b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
   c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?

d) Czy to jest chwilowa moda czy dłuższy proces?

8. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
   a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
   b) A czy bywa Pani/Pan na którychś zajęciach? Których?
   c) Czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z działem edukacji? Z kierownikiem? Z edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?
   d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?
9. Czy Pani/Pan podsumowuje z działem edukacji zrealizowane projekty?
   a) W jakiej formie?
   b) Czy jest prowadzona ewaluacja?
   c) Które elementy takiego podsumowania są ważne dla dyrekcji?
   d) Czy wyciągane są wnioski?
   e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
   f) Czy takimi wnioskami dzielą się Państwo z innymi działami?
   g) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i z jakich powodów najchętniej?
10. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
   a) Tak lub nie. Dlaczego?
   b) Co to znaczy być muzealnikiem?
   c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?
11. Jak Pani/Pan rozumie słowa polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie” (Golka 2008: 170)?
   a) Zgadza się z tym Pani/Pan czy nie? Dlaczego?
12. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? (*Warto, żeby najważniejszy został omówiony szerzej*).
   a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
   b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?

c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
g) A czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?

13. Którą część działalności muzeum według Pani/Pana należy najbardziej promować?
a) Dlaczego?
b) Gdzie i jakimi kanałami?
c) Wśród kogo?
d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.

14. Jak by Pani/Pan opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?
a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?
c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?

15. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?
a) Czy wprowadzili Państwo edukację on-line? Na czym ona polegała?
b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania?
c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?

16. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
a) Proszę wymienić jakie konkretnie.
b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?

17. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
b) W jakiego typu projektach?

c) Jaka jest rola działu edukacji?
d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?

18. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
    a) Na co chodzą najchętniej?
    b) Jak to jest mierzone?
    c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?
19. Czy chciałaby/chciałby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z zastępcą dyrektora muzeum

1. Jak to się stało, że Pani/Pan pracuje w tym muzeum?
2. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję? *(Jeśli będą mówić ogólnie o muzealnictwie, to bardzo dobrze, ale wtedy warto także dopytać o ich konkretne muzeum zgodnie z a, b, c… poniżej).*
    a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana/usatysfakcjonowany efektami działalności? Proszę uzasadnić.
    b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
    c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
    d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
    e) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?
3. Jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?
    a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
    b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?
4. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
    a) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
    b) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
    c) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?

    Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.

Warto dopytać o to, jaką obecnie mają przestrzeń.

5. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?
   b) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia? Proszę podać przykłady z Polski i ze świata.
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
6. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?
   a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
   b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
7. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
   a) Dla szkół? Dlaczego?
   b) Dla seniorów? Dlaczego?
   c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
   d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
   e) Dla decydentów? Dlaczego?
   f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?
8. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
   a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
   b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
   c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?
   d) Czy to jest chwilowa moda, czy dłuższy proces?
9. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
   a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
   b) A czy bywa Pani/Pan na którychś zajęciach? Których?
   c) Czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z działem edukacji? Z kierownikiem? Z edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?

d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?

10. Czy Pani/Pan podsumowuje z działem edukacji zrealizowane projekty?
    a) W jakiej formie?
    b) Czy jest prowadzona ewaluacja?
    c) Które elementy takiego podsumowania są ważne dla dyrekcji?
    d) Czy wyciągane są wnioski?
    e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
    f) Czy takimi wnioskami dzielą się Państwo z innymi działami?
    g) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i z jakich powodów najchętniej?
11. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
    a) Tak lub nie. Dlaczego?
    b) Co to znaczy być muzealnikiem?
    c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?
12. Jak Pani/Pan rozumie słowa polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (Golka 2008: 170)?
    a) Zgadza się z tym Pani/Pan czy nie? Dlaczego?
13. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? *(Warto żeby najważniejszy został omówiony szerzej).*
    a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
    b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?
    c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
    d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
    e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
    f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
    g) A może inne? Dlaczego?
    h) a czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?
14. Którą część działalności muzeum uważa Pani/Pan, że należy najbardziej promować?

a) Dlaczego?
b) Gdzie i jakimi kanałami?
c) Wśród kogo?
d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.

15. Jak by Pani/Pan opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?
    a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
    b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?
    c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
    d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?
16. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?
    a) Czy wprowadzili Państwo edukację on-line? Na czym ona polegała?
    b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania?
    c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?
17. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
    a) Proszę wymienić, jaka konkretnie.
    b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
    c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?
18. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
    a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
    b) W jakiego typu projektach?
    c) Jaka jest rola działu edukacji?
    d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
    e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
    f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
    a) Na co chodzą najchętniej?

b) Jak to jest mierzone?
c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?

20. Czy chciałaby/chciałby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z kierownikiem działu związanego z edukacją w muzeum

1. Jak to się stało, że Pani/Pan pracuje w tym muzeum?
2. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję?
   (Jeśli będą mówić ogólnie o muzealnictwie, to bardzo dobrze, ale wtedy warto także dopytać o ich konkretne muzeum zgodnie z a, b, c… poniżej).
   a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana/usatysfakcjonowany efektami działalności? Proszę uzasadnić.
   b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
   c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
   d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
   e) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?
3. Jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?
   a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
   b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?
   c) Czy to jest dobre miejsce?
   d) Czy gdyby to zależało od Pani/Pana, to mogłoby być gdzie indziej w strukturze lub w innej formule?
4. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
   a) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
   b) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
   c) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?
   Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.
   Warto dopytać o to, jaką obecnie mają przestrzeń.
5. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?

b) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia? Proszę podać przykłady z Polski i ze świata.
c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.

6. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?
   a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
   b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
7. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
   a) Dla szkół? Dlaczego?
   b) Dla seniorów? Dlaczego?
   c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
   d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
   e) Dla decydentów? Dlaczego?
   f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?
8. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
   a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
   b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
   c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?
   d) Czy to jest chwilowa moda czy dłuższy proces?
9. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
   a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
   b) A czy bywa Pani/Pan na którychś zajęciach? Których?
   c) Czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z całym działem edukacji? Z edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?
   d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?
10. Czy Pani/Pan podsumowuje z działem zrealizowane projekty?
    a) W jakiej formie?

b) Czy jest prowadzona ewaluacja?
c) Które elementy takiego podsumowania są ważne dla dyrekcji?
d) Czy wyciągane są wnioski?
e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
f) Czy takimi wnioskami dzielą się Państwo z innymi działami?
g) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i jakich powodów najchętniej?

11. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
a) Tak lub nie. Dlaczego?
b) Co to znaczy być muzealnikiem?
c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?

12. Jak Pani/Pan rozumie słowa wybitnego polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (Golka 2008: 170)?
a) Zgadza się z tym Pani/Pan czy nie? Dlaczego?

13. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? *(Warto żeby najważniejszy został omówiony szerzej).*
a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?
c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
g) A może inne? Dlaczego?
h) a czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?

14. Którą część działalności muzeum według Pani/Pana należy najbardziej promować?
a) Dlaczego?
b) Gdzie i jakimi kanałami?
c) Wśród kogo?
d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.

15. Jak by Pani/Pan opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?
    a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
    b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?
    c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
    d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?
16. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?
    a) Czy wprowadzili Państwo edukację on-line? Na czym ona polegała?
    b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania? W jaki sposób?
    c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?
17. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
    a) Proszę wymienić, jaka konkretnie.
    b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
    c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?
18. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
    a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
    b) W jakiego typu projektach?
    c) Jaka jest rola działu edukacji?
    d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
    e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
    f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
    a) Na co chodzą najchętniej?
    b) Jak to jest mierzone?
    c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?
21. Czy chciałaby/chcialby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z edukatorem muzeum

1. Jak to się stało, że Pani/Pan pracuje w tym muzeum?
2. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję? *(Jeśli będą mówić ogólnie o muzealnictwie, to bardzo dobrze, ale wtedy warto także dopytać o ich konkretne muzeum zgodnie z a, b, c… poniżej).*
   a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana/usatysfakcjonowany efektami działalności? Proszę uzasadnić.
   b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
   c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
   d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
   e) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?
3. Jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?
   a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
   b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?
   c) Czy to jest dobre miejsce?
   d) Czy gdyby to zależało od Pani/Pana, to mogłoby być gdzie indziej w strukturze lub w innej formule?
4. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
   a) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
   b) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
   c) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?

   Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.

   Warto dopytać o to jaką obecnie mają przestrzeń.
5. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?
   b) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia? Proszę podać przykłady z Polski i ze świata.
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
6. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?

a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.

7. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
   a) Dla szkół? Dlaczego?
   b) Dla seniorów? Dlaczego?
   c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
   d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
   e) Dla decydentów? Dlaczego?
   f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?
8. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
   a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
   b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
   c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?
   d) Czy to jest chwilowa moda, czy dłuższy proces?
9. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
   a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
   b) A czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z działem edukacji? Z kierownikiem? Z innymi edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?
   d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?
10. Czy bierze Pani/Pan udział w podsumowaniu zrealizowanych projektów edukacyjnych?
    a) W jakiej formie?
    b) Czy jest prowadzona ewaluacja?
    c) Które elementy takiego podsumowania są ważne dla kierownika edukacji, a które dla dyrekcji?
    d) Czy wyciągane są wnioski?
    e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
    f) Czy takimi wnioskami dzielą się Państwo z innymi działami?

g) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i z jakich powodów najchętniej?

11. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
    a) Tak lub nie. Dlaczego?
    b) Co to znaczy być muzealnikiem?
    c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?
12. Jak Pani/Pan rozumie słowa polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (Golka 2008: 170)?
    a) Zgadza się Pani/Pan czy nie? Dlaczego?
13. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? *(Warto żeby najważniejszy został omówiony szerzej).*
    a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
    b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?
    c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
    d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
    e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
    f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
    g) A może inne? Dlaczego?
    h) a czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?
14. Którą część działalności muzeum według Pani/Pana należy najbardziej promować?
    a) Dlaczego?
    b) Gdzie i jakimi kanałami?
    c) Wśród kogo?
    d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

    Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.
15. Jak by Pani/Pan opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?
    a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
    b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?

c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?

16. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?
    a) Czy brała Pani/Pan udział w edukacji on-line? Na czym to polegało?
    b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania? W jaki sposób?
    c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?
17. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
    a) Proszę wymienić, jakie oferty konkretnie.
    b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
    c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?
18. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
    a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
    b) W jakiego typu projektach?
    c) Jaka jest rola działu edukacji?
    d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
    e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
    f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
    a) Na co chodzą najchętniej?
    b) Jak to jest mierzone?
    c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?
20. Czy chciałaby/chciałby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z kierownikiem działu promocji muzeum

1. Jak to się stało, że Pani/Pan pracuje w tym muzeum?
2. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję? *(Jeśli będą mówić ogólnie o muzealnictwie, to bardzo dobrze, ale wtedy warto także dopytać o ich konkretne muzeum zgodnie z a, b, c… poniżej).*

a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana/usatysfakcjonowany efektami działalności? Proszę uzasadnić.
b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
e) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?

3. Jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?
   a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
   b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?
   c) Czy to jest dobre miejsce?
   d) Czy gdyby to zależało od Pani/Pana, to mogłoby być gdzie indziej w strukturze lub w innej formule?
4. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
   a) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
   b) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
   c) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?

   Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.

   Warto dopytać o to, jaką obecnie mają przestrzeń.
5. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?
   b) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia? Proszę podać przykłady z Polski i ze świata.
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
6. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?
   a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
   b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.

7. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
    a) Dla szkół? Dlaczego?
    b) Dla seniorów? Dlaczego?
    c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
    d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
    e) Dla decydentów? Dlaczego?
    f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?
8. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
    a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
    b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
    c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?
    d) Czy to jest chwilowa moda, czy dłuższy proces?
9. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
    a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
    b) A czy bywa Pani/Pan na którychś zajęciach? Których?
    c) Czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z działem edukacji? Z kierownikiem? Z edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?
    d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?
10. Czy Pani/Pan podsumowuje z działem edukacji zrealizowane projekty?
    a) W jakiej formie?
    b) Czy jest prowadzona ewaluacja?
    c) Które elementy takiego podsumowania są ważne dla dyrekcji, a które dla Państwa działu?
    d) Czy wyciągane są wnioski?
    e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
    f) Czy takimi wnioskami dzielą się Państwo z innymi działami?
    g) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i jakich powodów najchętniej?
11. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
    a) Tak lub nie. Dlaczego?

b) Co to znaczy być muzealnikiem?
c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?

12. Jak Pani/Pan rozumie słowa polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (Golka 2008: 170)?
a) Zgadza się z tym Pani/Pan czy nie? Dlaczego?

13. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? *(Warto żeby najważniejszy został omówiony szerzej).*
a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?
c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
g) A może inne? Dlaczego?
h) a czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?

14. Którą część działalności muzeum według Pani/Pana należy najbardziej promować?
a) Dlaczego?
b) Gdzie i jakimi kanałami?
c) Wśród kogo?
d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.

15. Jakby Pani/Pan by opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?
a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?
c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?

16. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?

a) Czy wprowadzili Państwo edukację on-line? Na czym ona polegała?
b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania? W jaki sposób?
c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?

17. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
a) Proszę wymienić, jakie oferty konkretnie.
b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?
18. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
b) W jakiego typu projektach?
c) Jaka jest rola działu edukacji?
d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
a) Na co chodzą najchętniej?
b) Jak to jest mierzone?
c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?
20. Co najczęściej Państwo komunikują i promują?
a) W mediach społecznościowych, na stronie internetowej, na reklamach?
b) Kto ustala w muzeum, co i gdzie ma być komunikowane oraz reklamowane?
c) Skąd Państwo wiedzą, czego odbiorcy najchętniej szukają w muzeum?
22. Czy chciałaby/chciałby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z kuratorem/kustoszem zbiorów

1. Jak to się stało, że Pani/Pan pracuje w tym muzeum?
2. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję? (*Generalnie to może być pytanie o jakiekolwiek muzeum, a nie ich konkretnie, natomiast po chwili warto podpytać o ich muzeum, zgodnie z a, b, c… poniżej*).

a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana/usatysfakcjonowany wynikami działalności? Proszę uzasadnić.
b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
f) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?

3. Jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?
   a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
   b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?
   c) Czy to jest dobre miejsce?
   d) Czy gdyby to zależało od Pani/Pana, to mogłoby być gdzie indziej w strukturze lub w innej formule?
4. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
   a) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
   b) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
   c) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?

   Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.

   Warto dopytać o to, jaką obecnie mają przestrzeń.
5. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?
   b) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia? Proszę podać przykłady z Polski i ze świata.
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.
6. Jak Pani/Pan interpretuje sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?
   a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
   b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.

7. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
   a) Dla szkół? Dlaczego?
   b) Dla seniorów? Dlaczego?
   c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
   d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
   e) Dla decydentów? Dlaczego?
   f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?
8. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
   a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
   b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
   c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?
   d) Czy to jest chwilowa moda, czy dłuższy proces?
9. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
   a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
   b) A czy bywa Pani/Pan na którychś zajęciach? Których?
   c) Czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z działem edukacji? Z kierownikiem? Z edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?
   d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?
10. Czy Pani/Pan podsumowuje z działem edukacji zrealizowane projekty?
    a) W jakiej formie?
    b) Czy jest prowadzona ewaluacja?
    c) Które elementy takiego podsumowania są ważne dla Pani/Pana?
    d) Czy wyciągane są wnioski?
    e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
    f) Czy takimi wnioskami dzielą się Państwo z innymi działami?
    g) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i z jakich powodów najchętniej?
11. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
    a) Tak lub nie. Dlaczego?

b) Co to znaczy być muzealnikiem?
c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?

12. Jak Pani/Pan rozumie słowa wybitnego polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (Golka 2008: 170)?
a) Zgadza się z tym Pani/Pan czy nie? Dlaczego?

13. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? *(Warto, żeby najważniejszy został omówiony szerzej).*
a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?
c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
g) A może inne? Dlaczego?
h) a czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?

14. Którą część działalności muzeum według Pani/Pana należy najbardziej promować?
a) Dlaczego?
b) Gdzie i jakimi kanałami?
c) Dla kogo?
d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.

15. Jak by Pani/Pan opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?
a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?
c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?

16. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?
    a) Czy wprowadzili Państwo edukację on-line? Na czym ona polegała?
    b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania? W jaki sposób?
    c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?
17. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
    a) Proszę wymienić, jakie oferty konkretnie.
    b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
    c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?
18. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
    a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
    b) W jakiego typu projektach?
    c) Jaka jest rola działu edukacji?
    d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
    e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
    f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
    a) Na co chodzą najchętniej?
    b) Jak to jest mierzone?
    c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?
20. Czy chciałaby/chciałby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z osobą zajmującą się pilnowaniem ekspozycji w muzeum

1. Jak to się stało, że Pani/Pan pracuje w tym muzeum?
2. Co według Pani/Pana jest najbardziej potrzebne, aby muzeum mogło realizować swoją misję? *(Jeśli będą mówić ogólnie o muzealnictwie, to bardzo dobrze, ale wtedy warto także dopytać o ich konkretne muzeum zgodnie z a, b, c… poniżej).*

a) Czy jest Pani/Pan usatysfakcjonowana/usatysfakcjonowany efektami działalności? Proszę uzasadnić.
b) Czego najbardziej brakuje i z jakiego powodu?
c) O co jest Pani/Pan zupełnie spokojna/spokojny?
d) Z czego jest Pani/Pan najbardziej dumna/dumny?
e) Jak można na podstawie misji realizować strategię czy rozwój programowy?

3. Czy Pani/Pan wie, jakie miejsce zajmuje edukacja w strukturze Państwa instytucji?
   a) Formalnie, w jakim jest pionie organizacyjnym?
   b) Z którymi działami najbliżej współpracuje?

4. Proszę sobie wyobrazić muzeum z nieograniczonym budżetem i możliwością zbudowania nieograniczonej infrastruktury do działań edukacyjnych. Jak by Państwo to zaplanowali/zaprojektowali? Jakie działania by się tam odbywały?
   d) W celu prowadzenia jedynie wystąpień i wykładów?
   e) Czy na potrzeby warsztatów kreatywnych?
   f) Czy jest np. sala kinowa lub teatralna?

   Warto, żeby wypowiedzieli się wyczerpująco.

   Warto dopytać o to, jaką obecnie mają przestrzeń.

5. Jak Pani/Pan rozumie określenie „społeczna odpowiedzialność muzeum”?
   a) W jakich dziedzinach muzeum może być odpowiedzialne?
   b) Czy zna Pani/Pan przykłady, gdzie muzeum pomogło kształtować postawy?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.

6. Jak Pani/Pan rozumie okreslenie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej”?
   a) Jakie ma Pani/Pan obserwacje ze swojego doświadczenia?
   b) W jakich dziedzinach edukacja muzealna może być odpowiedzialna?
   c) Czy rozumie to Pani/Pan poprzez działanie na zewnątrz czy także wewnątrz, wśród pracowników? Poproszę o uzasadnienie.

7. Jak Pani/Pan myśli, dla kogo jest ważna edukacyjna działalność muzeum? *(Najpierw zadaj pytanie ogólne, a potem dopytuj o a, b, c…).*
   a) Dla szkół? Dlaczego?
   b) Dla seniorów? Dlaczego?

c) Dla społeczności lokalnej? Dlaczego?
d) Dla innych grup odbiorców? Dlaczego?
e) Dla decydentów? Dlaczego?
f) Dla pracowników muzeum? Dlaczego?

8. Czy Pani/Pana zdaniem od kilkunastu lat wzrasta waga edukacyjnej działalności w muzeach?
   a) Z czego to może wynikać? Proszę opisać.
   b) Czy to jest pozytywna tendencja? Dlaczego?
   c) Czy są negatywne skutki tej tendencji? Jakie? Dlaczego?
   d) Czy to jest chwilowa moda, czy dłuższy proces?
9. Proszę powiedzieć, które zajęcia prowadzone przez dział edukacji muzealnej wydają się Pani/Panu najważniejsze i dlaczego?
   a) Dla której grupy odbiorców? Dlaczego?
   b) A czy bywa Pani/Pan na którychś zajęciach? Których?
   c) Czy ma Pani/Pan bieżącą komunikację z działem edukacji? Z kierownikiem? Z edukatorami? Jak wygląda ta współpraca?
   d) Czy przekazuje im Pani/Pan różne uwagi zasłyszane na ekspozycji?
   d) Czy są stałe, cykliczne grupy tematyczne? Np. spotkania raz w miesiącu tej samej grupy przez dłuższy czas? Czy to ma znaczenie?
10. Czy Pani/Pan podsumowuje/omawia z działem edukacji zasłyszane komentarze zwiedzających?
   a) W jakiej formie?
   b) Czy wyciągane są wnioski?
   e) Czy wnioski są brane pod uwagę w kolejnych projektach? Proszę podać przykład.
   f) Wie Pani/Pan, czy goście Państwa muzeum wracają do muzeum i z jakich powodów najchętniej?
11. Czy Pani/Pana zdaniem edukatorzy są muzealnikami?
   a) Tak lub nie. Dlaczego?
   b) Co to znaczy być muzealnikiem?
   c) Czy bycie muzealnikiem można nazwać misją? Dlaczego?
12. Jak Pani/Pan rozumie słowa polskiego socjologa kultury Mariana Golki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego

losu (…). Tylko w akcie postrzegania wytworu przez odbiorców, przez publiczność, następuje społeczne jego spełnienie i swoiste stworzenie" (Golka 2008: 170)?

(Jeśli będziesz czuł brak zrozumienia, to spytaj, czy zgadza się ze sformułowaniem, że dzieło sztuki wtedy ma sens, kiedy jest oglądane i analizowane).

a) Zgadza się z tym Pani/Pan czy nie? Dlaczego?

13. Które projekty realizowane przez Państwa muzeum są ważne dla społeczeństwa? W jakich aspektach są ważne dla społeczeństwa? *(Warto, żeby najważniejszy został omówiony szerzej).*

a) Czy są to wystawy? Dlaczego?
b) Czy to są projekty w internecie? Dlaczego?
c) Czy są to warsztaty edukacyjne? Dlaczego?
d) Czy to są noce muzeów? Dlaczego?
e) Czy jest to współpraca ze społecznością lokalną? Dlaczego?
f) Czy jest to wolontariat w muzeum? Dlaczego?
g) A może inne? Dlaczego?
h) a czego Państwo nie robią, a chcielibyście, co miałoby znaczenie społeczne? Dlaczego Państwo tego nie mogą zrealizować?

14. Którą część działalności muzeumwedług Pani/Pana należy najbardziej promować?

a) Dlaczego?
b) Gdzie i jakimi kanałami? Wśród kogo?
d) Co Państwo osiągają dzięki promocji?

Jeśli w odpowiedziach nie pojawi się edukacja, to w ostatnim pytaniu pomocniczym warto o nią dopytać.

15. Jak by Pani/Pan opisała/opisał działanie Państwa muzeum podczas pandemii?

a) Co było najtrudniejsze? Dlaczego?
b) Co udało się najlepiej? Dlaczego?
c) Co Panią/Pana zaskoczyło pozytywnie? Dlaczego?
d) Co Panią/Pana zaskoczyło negatywnie? Dlaczego?

16. Czy edukacja muzealna była pomocna w nawiązaniu relacji z muzealnymi gośćmi podczas pandemii? W jaki sposób?

a) Czy wprowadzili Państwo edukację on-line? Na czym ona polegała?
b) Czy pracownicy spoza działów edukacji angażowali się w takie działania?

c) Które nowe elementy według Pani/Pana zostaną na stałe wprowadzone do Państwa oferty?

17. Czy w Państwa muzeum jest oferta przeznaczona dla osób z niepełnosprawnościami? *(dla niewidzących, niesłyszących, ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością ruchową)*
    a) Proszę wymienić, jakie oferty konkretnie.
    b) Czy są to zorganizowane wydarzenia?
    c) Czy są to ułatwienia w przypadku indywidualnego zwiedzania?
18. Jak ocenia Pani/Pan współpracę działu edukacji z innymi działami muzeum?
    a) Czy edukacja bierze udział w projektach międzydziałowych?
    b) W jakiego typu projektach?
    c) Jaka jest rola działu edukacji?
    d) Czy edukacja bierze udział w projektowaniu koncepcji ekspozycji? Jaka jest wtedy jej rola?
    e) Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się promocją/komunikacją? W jaki sposób? Jaka jest rola działu edukacji w tej współpracy?
    f) A może Pani/Pan uważa, że taka współpraca jest zbędna. Jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy zwiedzający Państwa muzeum chętnie korzystają z oferty edukacyjnej?
    a) Na co chodzą najchętniej?
    b) Jak to jest mierzone?
    c) Czy tymi obserwacjami dział edukacji dzieli się także z innymi działami?
20. Czy edukacja współpracuje z działem zajmującym się pilnowaniem ekspozycji?
    a) Na jakiej zasadzie?
    b) Czy taka współpraca jest pomocna? Dlaczego?
    c) A jeśli nie ma takiej współpracy, to czy by się przydała? Dlaczego?
21. Czy chciałaby/chciałby Pani/Pan coś dodać lub uzupełnić?

Scenariusz wywiadu pogłębionego (IDI) z uczestnikiem działań edukacyjnych w muzeum

1. Jak często bywa Pani/Pan w muzeach?
2. Kiedy ma Pani/Pan ochotę iść do muzeum? Jakie uczucia czy emocje temu towarzyszą?
3. Co powoduje, że Pani/Pan ma ochotę wziąć udział w działaniach edukacyjnych w muzeum? / Dlaczego Pani/Pan bierze udział w zajęciach edukacyjnych?
4. Kiedy kończą się zajęcia, w których bierze Pani/Pan udział, to jakie uczucia Pani/Panu towarzyszą?

5. Co jest dla Pani/Pana ważne u edukatorów muzealnych? Jakie cechy według Pani/Pana wyróżniają dobrego edukatora?
6. Proszę powiedzieć, z jakich udogodnień przy zwiedzaniu lubi Pani/Pan korzystać i dlaczego?
7. Proszę powiedzieć, czego Pani/Pan nie lubi w muzeum. Co Panią/Pana drażni? Może co Panią/Pana męczy?
8. Jakie formy edukacyjnej działalności muzeum wydają się Pani/Panu ważne dla muzealnej publiczności i dlaczego?
9. Czy mogłaby Pani/Pan powiedzieć, dlaczego edukacyjne działania w muzeum są ważne dla społeczeństwa?
10. Kiedy bierze Pani/Pan udział w działaniach edukacyjnych, to czuje się Pani/Pan bardziej gościem w muzeum, czy bardziej częścią tego muzeum? Dlaczego? (*Warto, żeby odpowiedź została rozwinięta*).
11. Jak Pani/Pan obserwuje innych zwiedzających, to kto wydaje się być według Pani/Pana najważniejszy dla muzeum? Która grupa odbiorców?
12. Jak Pani/Pan myśli, dlaczego wiele osób nie korzysta z oferty edukacyjnej muzeum?
13. Czy są tematy, które muzeum mogłoby poruszać, ale jeszcze nie zaczęło tego robić? Mogłaby/mógłby je Pani/Pan opisać?
14. A czy są tematy, których muzea nie powinny poruszać?
15. Czy myśli Pani/Pan, że muzeum poprzez kontakt z Panią/Panem jako odbiorcą też coś zyskuje? Może Pani/Pan opisać, co muzeum może zyskiwać dzięki swojej widowni?
16. Kto z Pani/Pana punktu widzenia wydaje się najważniejszy w muzeum i dlaczego? Mam na myśli pracowników muzeum.
17. Jakie zajęcia edukacyjne najbardziej się Pani/Panu marzą, kiedy już muzea będą znowu normalnie działać?
18. Proszę jeszcze powiedzieć, skąd na ogół dowiaduje się Pani/Pan o edukacyjnych wydarzeniach w muzeum?
19. Czy te informacje Pani/Panu wystarczają? Czy czegoś w nich brakuje? Czego?
20. Czy w okresie, kiedy muzea były zamknięte z powodu pandemii, korzystała/korzystał Pani/Pan albo Pani/Pana bliscy z oferty edukacyjnej on-line?
21. Jeśli tak, to proszę opisać, czy to Pani/Panu odpowiada, czy nie, i dlaczego.

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI) nr 1

1. Podczas prowadzonych przez nas badań w muzeach jeden z rozmówców powiedział, cytuję: „rola partycypacyjna muzeów jest aktualna, ale powinna być wzmacniana, a to się trochę w Polsce nie udaje". Czy Państwo zgadzają się z tą wypowiedzią? (Zapytajmy, w jakich zakresach).
2. Czy realizując działalność partycypacyjną, muzea postępują zgodnie ze swoim obowiązkiem/misją wynikającą z ustawy? Przypomnę tylko, że jest to: gromadzenie, ochrona dóbr kultury i dziedzictwa, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie korzystania ze zgromadzonych zbiorów.
3. Kiedy muzeum jako społeczność jest gotowe na działania partycypacyjne?
4. Dla kogo są ważne projekty partycypacyjne? (Jeśli pojawi się odpowiedź, że także dla muzealników, to dopytajmy, co to konkretnie daje pracownikom związanym z edukacją. Jeśli się nie pojawi, że także dla muzealników, to koniecznie o to zapytajmy).
5. Jaka jest Państwa obserwacja i doświadczenie – czy to muzea jako pierwsze zapraszają do współpracy, czy raczej ludzie z zewnątrz przychodzą do muzeum z własną inicjatywą?
6. Jaka jest rola edukacji muzealnej w działalności partycypacyjnej?
7. A czy osoba koordynująca projekt partycypacyjny może być określana kuratorem? Jakie to może mieć znaczenie?
8. Podczas konferencji dotyczącej badań w kulturze, w trakcie panelu na temat kultury studenckiej, padło sformułowanie o konieczności świadomego kreowania partycypacji jako funkcji formacyjnej. Czy w muzealnictwie jest podobnie? (Które działy najsprawniej działają w tym obszarze?). Co Państwo sądzą o formacyjnej funkcji działań partycypacyjnych?
9. Czy w obecnym okresie pandemii, kiedy relacje są budowane i podtrzymywane za pośrednictwem Internetu, możliwa jest działalność partycypacyjna? W jakiej formule? (Jakie działy za to w muzeum odpowiadają i kto to realizuje?)
10. Partycypacja czy relacja? Czy dla Państwa ta różnica językowa ma praktyczne znaczenie? (Spytamy tylko wtedy, jeśli wcześniej takie pytanie nie padło).
11. Czy w muzeach warto analizować wpisy do księgi gości?

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI) nr 2

1. Podczas prowadzonych przez nas wywiadów w muzeach często słyszeliśmy, że muzealnicy „tęsknią" za zwiedzającymi. Czy Państwo i pracownicy działów edukacji także odczuwają tęsknotę za muzealnymi gośćmi?
2. Czy mogą Państwo powiedzieć, jak się buduje taką relację z zwiedzającymi, że można wręcz mówić o tęsknocie za sobą? Że można to faktycznie odczuwać?
3. Co może powodować, że ludzie chcą wracać do muzeów, w których już wcześniej byli?
4. Chciałabym teraz spytać: skąd Państwo wiedzą, co się zwiedzającym podoba lub nie podoba w muzeum?
5. W jaki sposób edukacja muzealna może wchodzić w dialog z lokalną społecznością? (*Zapytajmy o konkretne przykłady*).
6. Jakie emocje można zaobserwować wśród zwiedzających i odwiedzających muzea? (*Dopytajmy o emocje także podczas zajęć edukacji muzealnej*).
7. Państwo są praktykami. Proszę spróbować odpowiedzieć, czy praca w dziale edukacyjnym i z publicznością jest wymagająca. I dlaczego tak jest, jeśli jest wymagająca.
8. Mimo wszystkich wymagań proszę powiedzieć, co jest najprzyjemniejsze w pracy edukatora.
9. Kiedy słyszycie sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej", to jak to rozumiecie?
10. W jakich obszarach edukacja muzealna może być społecznie odpowiedzialna? (*Jeśli nie będą padały konkretne przykłady, to zacznijmy dopytywać – ekologia, niepełnosprawności, ludzie z trudnym dostępem do kultury, muzeum jako przestrzeń niezależności i kreatywności? Społecznie odpowiedzialne czyli też wpływające na społeczność danego muzeum?*).
12. Czy i kogo edukacja muzealna może ubogacać? Prosimy o przykłady.
13. Jak Państwu, osobom związanym z edukacją, pracuje się w tym dziwnym pandemicznym roku w porównaniu do lat ubiegłych? (*Można ewentualnie dopytać: czy w obecnym, pandemicznym roku pracownicy działów edukacji mają więcej pracy niż w latach ubiegłych? Jeśli tak, to jakiej? Jeśli nie, to dlaczego?*).

Scenariusz międzynarodowego wywiad grupowego (FGI) nr 3

1. During earlier interviews in Polish museums that we did in the project, we often heard that museum professionals “miss” visitors. Do you also feel longing for museum visitors? (If there is a yes / no answer: What emotions are missing in a museum when museums are closed?)
2. What and how had to change in museums during the COVID-19 pandemic? In what way were museums prepared for those changes? (Additional question: Do you see these changes as an evolution or revolution?)
3. Let’s refer now more specifically to museum education and learning, in your opinion, will these changes be permanent? Are these changes irreversible to some extent?
4. Did you introduce any innovative practices in the area of education and learning during pandemic? Could you give examples?
5. What is your understanding of “social responsibility of museums”? (Possible additional question: Do you use this term in your practice?)
6. In what areas can education and learning be socially responsible?
7. How is the social responsibility of museums implemented while operating mainly online during the pandemic?
8. Is participatory activity possible in the current period of the pandemic, when relationships are built and sustained via the Internet? In what formula is it possible? What are the benefits? Please give examples. (Additional question: Which departments in the museum are involved in participatory activities?)
9. Pandemic has obviously fatal consequences on social life and culture, but do you recognize it also as a potential for museums? What has been lost in this whole process and what has been gained especially in relations with museum audiences?
10. If time allows: brief conclusions and message from participants

Scenariusz międzynarodowego wywiadu grupowego (FGI) nr 4

1. Do you consider the current COVID-19 time as an evolution or revolution for museum education?
2. In various languages and cultures museums deal either with education or learning. Can you tell us what is the situation in your country? How do you approach it in your museum?

3. Some museums use the term “mediation” for their educational activities. Is it practiced in your museums? Can you share with us your thoughts on the use of the term mediation for museum education?
4. What is your understanding of “social responsibility of museum education/learning”? (Possible additional question: Do you use this term in your practice?)
5. In what areas should museum education be socially responsible?
6. Can you give examples of social responsibility of museum education? It can be from your museum or from another museum in your country or elsewhere in the world.
7. Do you see, apart from many positives, also the negative sides of education/learning programmes that are socially responsible?
8. Does the social responsibility of museum education affects as well internal relations in museums with and among museum staff, especially those working outside education and learning?
9. Should museums feel pride when they realize socially responsible projects? (Additional questions: What can museums be proud of? What does this feeling mean for the team? Does this feeling change anything?)
10. Is community involvement in museum education possible during a pandemic? How?
11. Has the time of the pandemic triggered any new thinking about relationships with the public? If yes, can you give examples?
12. If time allows: brief conclusions and message from participants

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI) nr 5

1. Podczas prowadzonych przez nas wywiadów w muzeach, szczególnie podczas okresu zamknięcia muzeów w pandemii, często słyszeliśmy, że muzealnicy „tęsknią” za zwiedzającymi. Czy Państwo i pracownicy działów edukacji także odczuwają tęsknotę za muzealnymi gośćmi?
2. Jakie inne emocje pojawiają się u Was jako edukatorów? Czy możecie je nazwać? Opisać? (*Poproszę o podanie przykładów jeśli wyżej nie padną*).
3. Czy mogą Państwo powiedzieć, jak się buduje taką relację z zwiedzającymi, że można wręcz mówić o tęsknocie za sobą. Że można to faktycznie odczuwać?
4. Co może powodować, że ludzie chcą wracać do muzeów, w których już wcześniej byli?

5. W jaki sposób edukacja muzealna może wchodzić w dialog z lokalną społecznością? (*Zapytajmy o konkretne przykłady*).
6. Chciałabym teraz spytać: skąd Państwo wiedzą, co się zwiedzającym podoba lub nie podoba w muzeum?
7. Kto najlepiej z pracowników muzealnych może wiedzieć, jakie potrzeby mają zwiedzający?
8. A teraz jeszcze znowu o emocjach. Jakie emocje można zaobserwować wśród zwiedzających i odwiedzających muzea? (*Dopytajmy także o emocje podczas zajęć edukacji muzealnej*).
9. Państwo są praktykami. Proszę spróbować odpowiedzieć: czy praca w dziale edukacyjnym i z publicznością jest wymagająca? I dlaczego tak jest, jeśli jest wymagająca.
10. Czy mogą Państwo powiedzieć, co jest dla Państwa trudne w pracy edukatorki/edukatora?
11. Mimo wszystkich wymagań, proszę powiedzieć co jest najprzyjemniejsze w pracy edukatora.
12. Kiedy słyszycie sformułowanie „społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej", to jak to rozumiecie?
13. W jakich obszarach edukacja muzealna może być społecznie odpowiedzialna? (Jeśli nie będą padały konkretne przykłady, to zacznijmy dopytywać – ekologia, niepełnosprawności, ludzie z trudnym dostępem do kultury, muzeum jako przestrzeń niezależności i kreatywności? Społecznie odpowiedzialne czyli też wpływające na społeczność danego muzeum?).
14. Czy i kogo edukacja muzealna może ubogacać? (*Prosimy o przykłady*).
15. Jak Państwu, osobom związanym z edukacją, pracuje się w tych dziwnych pandemicznych latach w porównaniu do lat ubiegłych? (*Ewentualnie dopytać: czy w obecnym, pandemicznym roku pracownicy działów edukacji mają więcej pracy niż w latach ubiegłych? Jeśli tak, to jakiej? Jeśli nie, to dlaczego?*).